Infancia

Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias

Patricia Sarlé
Elizabeth Ivaldi
Laura Hernández
Coordinadoras

Metas Educativas
2021

La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios



Infancia

Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias

Patricia Sarlé
Elizabeth Ivaldi
Laura Hernández
Coordinadoras

Metas Educativas
2021



C/ Bravo Murillo, 38
28015, Madrid, España
www.oei.es

ISBN: 978-84-7666-231-1

Editado en diciembre de 2014

Índice

Presentación

Álvaro Marchesi Ullastres
Secretario general de la OEI

Los años de la infancia son fundamentales para el desarrollo posterior de todas las personas. Si bien hay que reconocer la importancia de la herencia recibida, el papel del ambiente en su evolución epigenética es aún más fundamental. Es decir, las experiencias vividas por el niño no solo pueden contribuir a su maduración neurobiológica y a sus aprendizajes básicos en todas las dimensiones evolutivas, sino que también pueden colaborar en la activación o inhibición de de la programación genética inicial. El modelo aditivo que explica el fenotipo por la suma de los efectos de los genes y del ambiente ha dado paso a un nuevo modelo más dinámico e interactivo, en el que se contempla la posibilidad de que el ambiente influya, module o apague la activación genética. Nos encontramos, pues, ante posibilidades insospechadas hace unas décadas que deben ser aprovechadas en estos primeros años de la vida.

Por ello, los primeros seis años de la vida del niño adquieren una importancia fundamental. El cuidado que reciben y las experiencias que se les ofrecen y viven tienen una enorme relevancia para su desarrollo y sus aprendizajes posteriores. Es necesario conocer este proceso, analizar las experiencias más enriquecedoras y pensar los programas y actividades que más benefician a los niños y a las niñas en estas edades.

Durante muchos años se ha pensado que era el desarrollo sensoriomotor, cognitivo, comunicativo y afectivo, junto con la alimentación equilibrada y la salud, los factores fundamentales que debían orientar la educación de los niños pequeños. Sin duda era cierto, y sigue siéndolo, pero no respondía a una visión completa de la evolución de los niños. En los últimos tiempos, la investigación neurocientífica, evolutiva y pedagógica ha destacado que la creatividad y la educación artística, a través de la música, la pintura, el teatro, el canto o el baile, han de formar parte de los ejes fundamentales de un buen proyecto educativo.

Estas actividades no han de considerarse como elementos separados del resto de las acciones que los niños viven en su entorno familiar o escolar. Las expresiones artísticas están estrechamente relacionadas con la vida social y favorecen la creación de vínculos afectivos y de confianza. Además, facilitan la comunicación y contribuyen de forma poderosa a conocer el mundo y a reconstruirlo de acuerdo con los procesos simbólicos e imaginativos que el niño desarrolla en estas edades. Por estas razones, la OEI ha apostado de forma decidida por

animar a los ministerios de Educación a que incorporen la educación artística en todas las etapas educativas y a que le den una especial relevancia en los años infantiles.

El libro que ahora se presenta es una expresión del convencimiento del papel fundamental que ocupa la expresión artística y creativa en los primeros años de la vida del niño. El texto se ha organizado en dos partes: en la primera se aporta una reflexión más teórica sobre diferentes dimensiones de la educación artística; en la segunda parte, se exponen experiencias concretas y valiosas de cómo se ha llevado la expresión artística a la práctica educativa. El libro así concebido intenta enviar el mensaje de que este tipo de acción educadora con los niños no solo está sólidamente fundamentado, sino que además es posible.

PRIMERA PARTE

Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI

Elizabeth Ivaldi

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI se encuentra habitado por *múltiples infancias*, producto entre otras cosas de un mundo globalizado, de un orden económico desigual y de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación.

Ser niños o niñas en este siglo no es una tarea fácil. Para algunos, el día a día transcurre en el medio de la lucha de sus familias por la supervivencia; para otros, frente a una o varias pantallas de teléfonos móviles, computadoras y televisión. En el medio de esas dos situaciones, que no son excluyentes, ocurren otras muchas historias en otros muchos escenarios.

A los sonajeros y otros juguetes utilizados tradicionalmente para calmar a los bebés, hoy se suman los sonidos musicales de los teléfonos móviles de sus madres y padres. A los libros de cuento publicados en formato papel, hoy se suman otros en soportes digitales.

Mientras esto sucede, la infancia, sobre todo la primera infancia, ocupa mayores espacios en los discursos científicos, psicológicos, médicos, pedagógicos, didácticos y políticos, elaborados por el mundo adulto.

INFANCIAS, ARTE, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

> *Si una sociedad basada en el mito de la productividad solo tiene necesidad de hombres mutilados –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad– quiere decir que está mal hecha. Para cambiarla son necesarios hombres creativos, que sepan usar su imaginación (Gianni Rodari, 1979).*

La construcción histórica y cultural del concepto de infancia como un grupo social con identidad propia alcanzó su máxima expresión durante el siglo XX, conocido como «el siglo de los niños».

La ocurrencia de dos guerras mundiales[1] durante la primera mitad del siglo xx le impuso a la sociedad una mirada atenta a los procesos de «humanización», requiriéndole, al mismo tiempo, la atención inmediata de la infancia desvalida, víctima directa o indirecta de la guerra.

Los artistas no estuvieron ajenos a estos procesos. La imagen de la madre llevando en brazos a su bebé muerto, plasmada por Pablo Picasso en el año 1937 en el *Guernica*[2] , nos interpela día tras día en nuestra realidad contemporánea y es una clara muestra del compromiso asumido por los referentes del arte en relación con los hechos de su tiempo.

En este contexto de destrucción acaecido durante la primera mitad del siglo xx, el lugar del arte en la sociedad —y, por ende en la educación— comenzó a ser reconsiderado. Al mismo tiempo, varios pensadores plantearon la necesidad de revalorizar la pedagogía de la primera infancia.

El pensador y crítico de arte inglés Herbert Read[3], en uno de los ensayos publicados en el libro *Al diablo con la cultura* (1941), expresó: «El desequilibrio psíquico de los sistemas pedagógicos actuales es directamente responsable de la delincuencia moral de las naciones modernas y de su inevitable encauzamiento hacia las guerras de exterminio».

Fundamentaba su visión crítica de la educación con los siguientes argumentos:

> La mayoría de los sistemas pedagógicos parecen concebidos con el deliberado fin de anular la sensibilidad estética del niño. Con raras excepciones, la instrucción pública se aplica hoy, en todo el mundo, a inculcar el conocimiento intelectual, para lo cual es preciso el desarrollo de la memoria, el análisis, la enumeración, la clasificación y la generalización. Estas facultades pueden ahogar o disminuir la sensibilidad estética, cuyo desarrollo exige concreción, agudeza de los sentidos, espontaneidad emocional, atención, contemplación, amplitud de visión o de percepción (Read, 1941).

Fue esta concepción la que lo llevó a acuñar, en el año 1943, el término «Educación por el arte», título de una de sus obras más significativas[4], en la cual adhiere a la tesis de Platón

[1] Durante el siglo xx, la Primera Guerra Mundial ocurrió durante los años 1914 a 1918, y la Segunda Guerra Mundial, entre 1939 y 1945.

[2] *Guernica* es una de las obras más significativas de Pablo Picasso, creada entre los meses de mayo y junio del año 1937. Su título alude al bombardeo del pueblo de Guernica, ocurrido el 26 de abril de dicho año durante la Guerra Civil Española. Fue realizado a petición del Gobierno de la República Española para ser expuesto en el pabellón español durante la Exposición Internacional en París, con el fin de atraer la atención del público hacia la causa republicana en plena Guerra Civil Española.

[3] En el año 1941, Herbert Read (1893 - 1968), filósofo, político, poeta, novelista y crítico de arte inglés, escribió una serie de ensayos que fueron publicados mientras transcurría la Segunda Guerra Mundial, momento histórico en el cual el arte como fenómeno social era ampliamente discutido, así como su función y las obligaciones éticas de los artistas.

[4] *Educación por el arte* es el título del libro publicado por Herbert Read en el año 1943. Entre todas sus publicaciones, numerosas y de gran calidad, sobresale esta como una de las más influyentes, si se tiene en cuenta su difusión y aplicación en medios académicos de países europeos y americanos.

que postula que «el arte debe ser la base de la educación». En esta obra, analizó la relación existente entre la educación y la expresión infantil por medio del dibujo, señalando la existencia de otros «modos no visuales de expresión» como el juego, las invenciones verbales y la música. Pregonó por un sistema educativo que eliminara el predominio de los modos lógicos y racionalistas de enseñar, integrando las actividades artísticas, abarcando todas las materias y sus interrelaciones básicas.

Esta línea de pensamiento, iniciada en el siglo xx por Herbert Read ofició de punto de partida para un largo camino de reflexión y producción teórica referida a las relaciones a establecer entre el arte y la educación que llega hasta nuestros días.

Por otra parte, en la década de 1940, luego de haber sido perseguido por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, Arno Stern[5] huyó de Alemania junto a sus padres, siendo recluido durante dos años en un campo de refugiados en Suiza, para radicarse posteriormente en Francia a la edad de 18 años. Poco tiempo después, le solicitaron que se hiciera cargo de la atención de un grupo de niños y de niñas huérfanos de guerra en un centro de cuidados. Sin conocimientos previos para realizar esa tarea, pero con una gran empatía y capacidad de escucha hacia la infancia, Stern descubrió la atracción que provoca en niños y niñas una caja de pintura. Así surgió el primero de sus «talleres», dando origen a una larga actividad como investigador que lo llevó a elaborar la tesis de la existencia de un código universal, una memoria orgánica (la formulación), conformada por figuras arcaicas, primarias y esenciales.

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, durante el año 1945, en un poblado italiano llamado Vila Cela, cercano a la ciudad de Reggio Emilia, se inició un proyecto educativo innovador que daría surgimiento a una corriente pedagógica centrada en la primera infancia. El dinero para la construcción de la escuela infantil, que se llamaría «25 de Abril» en memoria del día de la liberación del fascismo, provino de la venta de un tanque de guerra, un camión y algunos caballos abandonados por los nazis en su retirada. El local de la escuela fue construido por iniciativa de un grupo de mujeres, junto a sus hijos e hijas, viudas y huérfanos de guerra, que participaron en la elaboración del proyecto y en el proceso de construcción. El objetivo era crear una escuela diferente, con la convicción de que la sociedad podía ser cambiada y que para ello había que comenzar por educar a los niños y niñas desde su primera infancia. Convocaron, entonces, a un joven llamado Loris Malaguzzi[6], de 25 años de edad, quien quedó sumamente impresionado y entusiasmado con el proyecto, al que adhirió por el resto de su vida.

[5] Arno Stern (Kassel, Alemania, 1924) es un educador artístico radicado en Francia que a lo largo de su profusa carrera elaboró la Teoría de la formulación (Semiología de la expresión).

[6] Loris Malaguzzi (1920 - 1994), periodista, maestro y pedagogo italiano, fue el iniciador e inspirador de la propuesta educativa de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Dedicó toda su vida a la construcción de dicha propuesta.

Estos ejemplos, evidencian de manera sintética el proceso mediante el cual, durante la primera mitad del siglo xx, se produjo una confluencia de pensamientos y acciones en torno a la infancia, el arte y la educación, que no se detuvo hasta el presente. Un proceso por el cual la infancia comenzó a ser considerada por la sociedad como la esperanza para un mundo en crisis; las instituciones educativas, el medio para concretar esa esperanza, y el arte, una posibilidad de cambiar la educación en pro del fortalecimiento de los procesos de humanización.

En general, esta nueva mirada sobre la infancia, el arte y la educación, unida a una serie de cambios sociales ocurridos a velocidad vertiginosa, trajo consigo el surgimiento de numerosas instituciones, nuevas formas de socialización y patrones culturales que tuvieron a los niños y niñas en su centro de atención. Si la sociedad cambia y se transforma, la infancia y sus instituciones también lo hacen.

En el año 1998, el Premio Nobel de Economía Amartya Sen[7] (2004) desarrolló la teoría económica del desarrollo humano, preocupado por la deshumanización provocada no solo por las confrontaciones bélicas sino también por la economía dominante en un mundo globalizado. Entre otras cosas, planteó la necesidad de reconsiderar el lugar otorgado a las artes en la sociedad contemporánea.

> El fortalecimiento del bienestar y de las libertades a que aspiramos por medio del desarrollo no puede sino incluir el enriquecimiento de las vidas humanas a través de la literatura, la música, las bellas artes y otras formas de expresión y práctica culturales… Tener un alto producto nacional bruto per cápita pero poca música, pocas artes y poca literatura no equivale a un mayor éxito en el desarrollo (Sen, 2004).

INFANCIAS Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

> *Cuando vuelve mi hijo del jardín de infantes, tiene olor a un mundo simple de plastilina y galletitas; viene con olor a escuela. Trae colores en los ojos y migas por todos lados. Papelitos en los bolsillos y otras evidencias de toda una tarde con otros niños y con sus maestras. Ese recinto, que no visito desde la infancia, me gustaría vivirlo otra vez. Una tregua de crayolas y papel garbanzo y música y collage y tizas y tijeras desafiladas… (Mamá de Lucía, 1991).*[8]

Estas líneas, escritas tiempo atrás por la madre de una alumna de un jardín de infantes de Montevideo, dan cuenta de la percepción que genera en los adultos la educación de la primera infancia. Una etapa educativa en la que el vínculo afectivo y la expresión han estado siempre

[7] Amartya Sen es un filósofo y economista de la India que fue galardonado con el Premio Nobel de Economía en el año 1998.

[8] Texto elaborado por la madre de Lucía, de 3 años de edad, en una actividad con las familias de los niños. Jardín de Infantes «Pablo Picasso», autorizado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria N.° 70. M/D Elizabeth Ivaldi. Montevideo, Uruguay, 1991.

presentes en cumplimiento de sus ideas fundacionales: el respeto por la libertad del niño y la niña, la actividad, la relación con la naturaleza, la importancia del juego, la jerarquización del rol de las madres y de las familias en la educación de sus hijos… En síntesis, una pedagogía acorde a las características y necesidades de los niños y niñas en la primera etapa de la vida en la que aprehenden y conocen el entorno físico y humano que los rodea de forma global, integral y multisensorial.

A pesar de esta visión mayoritariamente positiva acerca de las prácticas desarrolladas en el nivel, el siglo XXI encuentra a la educación de la primera infancia, y también a la educación artística, en el centro de un entramado de ideas que las conducen por separado, y en su conjunto, al cuestionamiento y la reconsideración de sus enfoques curriculares y metodológicos.

Durante el siglo XX, distintos autores e investigadores centraron sus estudios en el proceso evolutivo del dibujo infantil y en el análisis de otras formas de comunicación y de pensamiento, cuestionando el predominio absoluto de la palabra en la educación y el desconocimiento o desvalorización de los otros lenguajes expresivos. Podemos citar, entre ellos a Víctor Lowenfeld (1961), Rodha Kellog (1979) y Rudolf Arnheim (1979). Los planteos de estos autores se centran en el análisis de la evolución del dibujo infantil y de las características del pensamiento visual, pero aportan a la educación artística en general una serie de ideas relacionadas con el rol docente, el ambiente o clima de aula, el uso de los materiales y los recursos, que oficiaron de orientación para la inclusión de las artes en la educación, especialmente en aquella destinada a los niños más pequeños.

Por su parte, Hargreaves (1991) amplió el análisis sobre los dibujos infantiles hacia los diversos campos artísticos, entre los que incluyó el desarrollo musical, la literatura (los niños como escritores), la escultura y el arte dramático.

A partir de la década de 1970, la concepción de infancia experimentó nuevos cambios, superando aquella visión del niño-objeto señalada por Franco Frabboni (1986). Este autor analizó el largo camino recorrido por la infancia, desde su negación como tal, pasando por la concepción del hijo-alumno que debía ser cuidado, socializado y educado en el seno de su familia y en la escuela, hasta la construcción más reciente del niño como sujeto social.

Durante la segunda mitad del siglo XX, a los planteamientos provenientes de la psicología, entre los que se encuentran las teorías de Piaget (1926), Vigostky (1934) y Ausubel (1976) —que establecieron las bases para la creación de un modelo sociocognitivo en la didáctica— se sumaron otros autores que contribuyeron a revalorizar la educación artística en el ámbito educativo. Guilford (1950) introdujo, junto a Torrance (1970), el concepto de *creatividad,* plan-

teamiento al que posteriormente se sumaron otros autores. Howard Gardner (1987) reconoció la existencia de múltiples inteligencias: lingüística, lógicomatemática, espacial, corporal, kinética, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista. Su teoría interpela hasta el presente a los modelos educativos que centran su propuesta en el predominio de determinadas inteligencias, dejando por fuera a los individuos que se relacionan con su entorno de una manera diferente a la esperada por la pedagogía tradicional. Modelos educativos que no se preocupan por el desarrollo armónico del potencial que poseen los seres humanos.

Estas nuevas ideas demandaron cambios en los modelos educativos imperantes. A modo de ejemplo citamos a Franco Frabboni (1986) cuando plantea los cometidos de la educación.

> [Concebir al niño como sujeto social] significa, en moneda pedagógica, asegurar a la infancia tres experiencias educativas fundamentales: la primera se identifica con la entrada-participación del niño en el escenario de su territorio vital, dentro de la ciudad-barrio-pueblo, custodios del mundo de cosas y valores de los que él mismo es testigo; la segunda, íntimamente ligada a las necesidades que la actual sociedad de consumo tiende a escamotear y negar a la infancia (nos referimos a la comunicación, a la fantasía, a la exploración, a la construcción, al movimiento, a la acción personal); la tercera se lleva a cabo con una experiencia de socialización que sea, al mismo tiempo, asimilación e interiorización (o sea, concienciación, para decirlo como Freire) de la escala de normas-valores canonizada por la sociedad adulta […] una educación que profundice en los rasgos y signos más auténticos de la niñez: su biografía social-comunitaria; la biografía de sus motivaciones; sus memorias privadas… Para realizar este objetivo hay que cambiar familia y escuela….hay que pedir que adopten un modelo pedagógico que cambie al niño de hijo-alumno en ser-social.

En el orden jurídico, existiendo algunos antecedentes al respecto, y como corolario de un largo proceso, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó en el año 1989 la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas[9]. Entre los derechos consagrados para la infancia de manera definitiva en dicho documento se encuentran:

> […] el derecho a la libertad de expresión [que incluye] la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.[10]
>
> […] el derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

La Convención establece que los Estados parte deben promover «el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística», propiciando «oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento».[11]

[9] Declaración Universal de los Derechos del Niño En http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf
[10] Art N° 13 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño
[11] Art N° 31 de la Declaración Universal de los Derechos del Niño

En el marco del cumplimiento de los derechos del niño y de los cuestionamientos señalados a la educación en general y a la educación artística en particular, las respuestas no se hicieron esperar. En las últimas décadas del siglo xx surgieron nuevas corrientes dentro de la educación artística.

A la propuesta de expresión, autoexpresión y percepción visual (gestalts) desarrollada por los teóricos de los años de 1970, se sumaron nuevos enfoques. Entre ellos, la reconstrucción disciplinar planteada por Elliot Eisner (1972), que promueve una educación artística de enseñanza secuencial, organizada por disciplinas, la elaboración de currículos de educación artística, la evaluación de los aprendizajes en arte y la investigación sobre su enseñanza.

Otros autores colocan el énfasis en el predominio creciente de las imágenes visuales. En este sentido, Sartori (1997) señaló el nacimiento del *homo videns* en una «sociedad teledirigida», donde el predominio de la imagen va dejando atrás al *homo sapiens*, producto de la cultura escrita. Estos enfoques educativos colocan el acento en la interacción de los niños y niñas con el mundo visual que los rodea, lo que les exige una mirada activa y el desarrollo de la criticidad.

Hacia fines del siglo xx, Daniel Goleman (1995) desarrolló el concepto de *inteligencia emocional*, considerada dentro de la inteligencia social. Edgar Morin (1999) reclamó un pensamiento complejo para intentar «remediar la funesta desunión entre el pensamiento científico, que disocia los conocimientos y no reflexiona sobre el destino humano, y el pensamiento humanista, que ignora los aportes de la ciencia que pueden alimentar sus interrogantes sobre el mundo y la vida».

En relación con aquel nuevo modelo de escuela infantil creado en Italia en 1945, la revista estadounidense *Newsweek* designó en 1991 a la escuela infantil municipal «Diana», de la comunidad de Reggio Emilia, como la mejor institución de su tipo a nivel mundial. Loris Malaguzzi, que había iniciado su tarea en la escuela infantil «27 de Abril», en Vila Cela, logró llevar a la práctica y dotar de marco teórico una propuesta educativa de gran impacto para la educación infantil contemporánea. Durante el desarrollo de su experiencia educativa, importantes figuras de la psicología, el arte y la educación se acercaron a conocer, investigar y trabajar en sus escuelas infantiles. Citamos a modo de ejemplo a Jerome Bruner, Gianni Rodari, Franco Tonucci y Howard Gardner[12] (Malaguzzi, 2001).

En el campo científico, el siglo xx finalizó en medio de importantes adelantos en el estudio y comprensión del funcionamiento del cerebro. Las neurociencias aportaron evidencias

[12] Ver «Reggio fuera de Reggio», en *Cuadernos de Pedagogía* n.° 307, noviembre 2001, pp. 74-85, disponible en: www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf.

concretas acerca de la importancia del estímulo para el desarrollo neuronal durante los primeros años de vida, y el impacto que esto genera en el presente y en el futuro de las personas. Se produjeron además avances en el conocimiento del funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo razona verbal y matemáticamente y posee un control muy especial sobre el habla, la escritura, el razonamiento y el cálculo, mientras que el hemisferio derecho habilita al pensamiento para la comprensión de lo visual, lo imaginativo, lo artístico. Existen evidencias que en los procesos mentales más elevados intervienen ambos hemisferios.

Las didácticas de la educación artística y de la primera infancia comenzaron a transitar por un período de renovación en el marco de esta confluencia de ideas.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PRIMERA INFANCIA: CAMBIOS Y PERMANENCIAS

> *Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, sería un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente (Lev Vigotsky, 1934).*

Actualmente se aprecia una mayor atención al desenvolvimiento de los seres humanos en la primera etapa de su vida. Durante las primeras décadas del siglo XXI, todas las disciplinas científicas y humanísticas, y los organismos internacionales, han vuelto su mirada hacia la infancia.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el marco del seguimiento de la Educación para Todos (UNESCO, 2007) sostiene que existe una «convención cada vez más admitida de que la primera infancia comprende el período que va desde el nacimiento hasta los ocho años de edad».

En la mayoría de los países, esta etapa se subdivide en dos períodos claramente diferenciados: un ciclo comprendido entre el nacimiento y los 36 meses de vida, y otro que comprende desde los 3 hasta los 6-8 años, cada uno de ellos con su especificidad. Las cifras demuestran que existen mayores logros de atención y educación a niños y niñas de 3 a 6-8 años.

Por otra parte, los últimos informes anuales del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) han llamado la atención sobre los niños que crecen en situaciones de vulnerabilidad (2011), en un medio urbano (2012) y/o con alguna discapacidad (2013).[13]

La educación desde las edades tempranas adquiere relevancia porque apunta a superar situaciones de desigualdad en sectores vulnerables, al tiempo que brinda soluciones para el cuidado de niños y niñas mientras sus madres trabajan, lo que repercute favorablemente en la economía familiar en situaciones de pobreza.

La importancia de intervenir durante la primera infancia con propuestas educativas oportunas se fundamenta, entre otras cosas, por la necesidad de incidir en el proceso de aculturación de las nuevas generaciones.

> La mayoría de los niños de un determinado grupo cultural muestra una sucesión semejante de logros a consecuencia de sus comunes experiencias de socialización […]. La aculturación se refiere a los cambios que se producen de manera espontánea, sin esfuerzo o dirección autoconsciente (Hargreaves, 1991).

Existe consenso en los países de Latinoamérica, acerca de la necesidad de generar servicios de atención y educación para las familias que así lo requieran, otorgando prioridad a la infancia en situación de vulnerabilidad. Los niveles más cercanos a la escolaridad, dirigidos a niños de cuatro y/o cinco años se van universalizando o tornándose obligatorios de forma paulatina, atendiendo las características de cada país o región.

Para cumplir con los planes de atención y educación, se cuenta en la actualidad con diferentes formatos institucionales, ya sea en el ámbito de la educación formal o en modalidades alternativas, intentando encontrar las respuestas más adecuadas para los niños, niñas y sus familias.

Ante esta diversidad de situaciones, el discurso referido a las instituciones que atienden la etapa se centra cada vez más en las condiciones de calidad que resultan necesarias para garantizar el bienestar de los niños y las niñas, potenciando sus aprendizajes.

En este contexto de cambio, podemos afirmar que las ideas que impulsaron a Federico Fröebell (1826) a crear el primer jardín de infantes en el siglo xix mantienen su vigencia, pero requieren ser complementadas y enriquecidas con el aporte de las ideas fermentales legadas por el siglo xx. Entre ellas, la concepción del niño como un ser potente, capaz, que requiere de propuestas educativas desafiantes que le otorguen sentido y significado a sus aprendiza-

[13] Ver UNICEF, *Informe 2011* (www.unicef.org/lac/UNICEF_Annual_Report_2011_SP_053012.pdf); *Informe 2012* (www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC-2012-Main-Report-LoRes-PDF_SP_01052012.pdf); *Informe 2013* (www.unicef.org/spanish/sowc2013/).

jes; las instituciones educativas, como un lugar para escuchar a los niños proporcionándoles ambientes amables y ajustados a sus intereses; las propuestas de enseñanza, como procesos en los cuales las preguntas ofician como un recurso poderoso, y la planificación docente, como un documento de trabajo contextualizado, participativo y situado.

En pro de la mejora de la calidad de la educación dirigida a la primera infancia es necesario considerar que la integración del arte en las propuestas curriculares contribuye al conocimiento, comprensión, apropiación y valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales o artísticas, ampliando significativamente el campo de referencias de los niños, niñas y sus familias. Al mismo tiempo, desarrolla habilidades para la transformación, mediante el uso de los diferentes lenguajes artísticos en la producción de creaciones propias.

ARTE Y CREATIVIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

> La relación empática con las cosas, el tener firmemente entrelazados los aspectos cognitivos con los expresivos, la facilidad de usar de modo transversal y con gran soltura varios lenguajes al mismo tiempo… la alegría y el esfuerzo de interpretar son actitudes análogas, características comunes en los niños y en los artistas…; ambos son capaces de elaborar imágenes mentales no encerradas en rígidas categorías de pensamiento… [lo que los diferencia] es la tensión del artista para enseñar las fisuras, las contradicciones, el aspecto oculto de las cosas. (Vea Vecchi, 2004)[14]

Atendiendo estos imperativos de la sociedad posmoderna junto con las características que identifican a sus múltiples infancias, nos planteamos una serie de interrogantes: ¿Qué significa ser niño o niña en la época contemporánea? ¿Las formas de aprehender el mundo que los rodea se han modificado? ¿Qué características debería tener la educación en la primera infancia para contemplar las necesidades de los niños y las niñas, y cumplir al mismo tiempo con los objetivos de una sociedad que se propone transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones? ¿Qué lugar deben ocupar el arte y la creatividad en esta primera educación?

Los niños y las niñas, históricamente, han tenido que cumplir desde el momento de su nacimiento con el mandato biológico y social de adaptarse a un mundo que se les presenta construido por los adultos y aparentemente organizado.

Hoy los objetos fabricados por la industria han logrado desplazar casi totalmente a las creaciones artesanales, salvo en algunos lugares, como en las comunidades indígenas de la polifacética Latinoamérica.

[14] Vea Vecchi fue tallerista por más de 30 años en la Escuela Infantil Municipal «Diana», en Reggio Emilia. Asesora del Centro Internacional «Reggio Children».

Detrás de un juguete vistoso y frágil se esconde la prueba de la desigualdad de un mundo globalizado, ya que muchas veces proceden de un país donde los niños y las niñas forman parte de la mano de obra barata utilizada para su elaboración, en clara violación de los derechos del niño consagrados desde el año 1989.

El poseer un determinado juguete adquirió, para muchos niños y niñas, la primacía sobre la acción de jugar. Por razones de seguridad, en sociedades que se presentan inseguras, muchos de ellos no juegan en espacios al aire libre al lado de sus pares, dando inicio a nuevas relaciones vinculares, sino que generalmente pasan horas encerrados en sus hogares frente a una pantalla o jugando en soledad con juguetes que lo hacen todo y se rompen con facilidad.

Frente a esta situación, muchas familias optan por la institución educativa como una buena alternativa, enviando a sus hijos, desde muy pequeños y por muchas horas, en jornadas de doble turno, con propuestas extracurriculares que apuntan a formar desde el vamos el adulto exitoso y competitivo que esta sociedad requiere.

Los niños y las niñas contemporáneos son llamados *nativos digitales* porque nacieron cuando la tecnología ya estaba instalada en el mundo y en pleno apogeo. Construyen sus conceptos de tiempo, espacio, identidad, causalidad, van adquiriendo los códigos numéricos, la palabra escrita y se alfabetizan en múltiples lenguajes, inmersos en entornos tecnológicos, en diálogo entre los diferentes espacios en los que transcurren sus vidas, los reales y los virtuales, vividos ambos con igual intensidad. El entorno cercano para niños y niñas ya no refiere a un límite geográfico, porque no existen límites en el espacio virtual.

Ante esta realidad, surgen planes nacionales y mundiales que proponen la incorporación de las computadoras en las instituciones, las aulas y/o la vida cotidiana de los niños desde muy pequeños, para disminuir la brecha entre las diferentes infancias: las que tienen estas posibilidades en sus propios hogares desde muy pequeños y las que carecen de ellas.[15]

Los adultos que tienen la responsabilidad de educar a los niños y las niñas en estos contextos presentan, en muchos casos, conductas contradictorias, moviéndose entre la libertad excesiva del *dejar hacer* y el disciplinamiento.

Podríamos preguntarnos ¿qué hay de malo o qué hay de bueno en todo esto? Consideramos que, para los educadores, no es tan importante ahondar en las bondades o las maldades de estos procesos. Lo que adquiere relevancia es la necesidad imperiosa de pensar la mejor propuesta que pueden y deben ofrecer a los niños las instituciones educativas inmersas en

[15] Uno de los proyectos desarrollados a nivel mundial es el denominado "One Laptop per Child" (OLPC, -Una laptop por niño-) (http://one.laptop.org/). Uno de los países en los que se está aplicando, con adaptaciones locales, es la República Oriental del Uruguay.

esta realidad. De lo que se trata es de capitalizar todo aquello que opere a nuestro favor, desechando lo demás, contribuyendo desde nuestro rol a «salvar al ser humano de una sociedad que quiere convertirlo en masa, en número de una estadística, en punto de una gráfica» (Jesualdo Sosa, 1950).

El manejo de la información multimedia y de la tecnología desde las edades más tempranas no resulta malo por sí mismo. Como aspectos positivos podemos señalar: la agudeza de los sentidos, el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas, la estimulación multisensorial y audiovisual, la fijación de la atención, la concentración y la memoria, la identificación de signos y símbolos. El problema no radica en el recurso sino en las formas en que es utilizado.

En estos contextos, cobra relevancia la idea de una educación integral que contemple las múltiples inteligencias planteada por Howard Gardner (1987). De igual forma, la teoría de los cien lenguajes desarrollada por Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2006) nos convoca a la construcción de una pedagogía específica acorde a las características de la primera infancia. Las ideas explicitadas en estas teorías se basan en el respeto por las formas de aprehender y conocer el mundo que tienen los niños y niñas desde el momento de su nacimiento, y resultan inspiradoras para todos los educadores de la primera infancia.

En relación con esas formas de aprehender el mundo, es necesario tener en cuenta que tanto los niños como sus familias y los docentes estamos atravesados por las circunstancias de la cultura contemporánea, que se caracteriza, entre otras cosas, por la presencia de los estereotipos, a partir de los cuales vamos conformando nuestra percepción y autopercepción sobre las personas y los objetos.

El término *estereotipo* alude a «rigidez convencional. Falta de flexibilidad conceptual, falta de creatividad. Repetición de un mismo signo o patrón con un propósito determinado». (Balada-Terradelas, 1984). Los estereotipos están presentes en el entorno y forman parte de todos los lenguajes artísticos. Muchas veces llegan a los niños y niñas con el propósito de provocar la compra de determinados productos en una sociedad de consumo. En muchas propuestas denominadas «de arte infantil» apuntan al rápido y fácil «consumo seudocultural» de películas, obras de teatro, canciones, libros de cuento, láminas, etcétera.

> En la técnica de la imprenta, el estereotipo es el cliché, el molde que sirve para copiar un modelo original en gran cantidad. Para usar el estereotipo, el operario no necesita reflexionar sobre el original, solo tiene que aprender la técnica de copiar […]. En la vida diaria, el estereotipo es una imagen esquemática, simplificada, superficial, de alguna cosa o persona. Esta imagen se nutre de generalizaciones, opiniones de segunda mano y prejuicios; y se reproduce y multiplica irreflexivamente. No penetra en la realidad compleja, rica y contradictoria. Es una imagen prefabricada y empobrecida que existe y persiste gracias a la falta de confianza en nuestra propia capacidad de observación y en nuestro criterio,

> y gracias a nuestra inercia mental […]. El que usa estereotipos se resigna a ver con ojos ajenos (Doppert, 1985).

Para contrarrestar esta presencia constante y persistente de los estereotipos, la educación requiere de docentes sensibles ante el mundo del arte, críticos, sobre todo autocríticos, y selectivos en relación a todo aquello que se vincule con el ambiente y las prácticas de aula.

La mirada contemporánea y generalizada hacia la infancia ocurrida en el siglo xx incluyó al arte y los artistas. Como ejemplo de ello citamos a Miró (1983): «Cuanto más dueño de mi oficio me siento, cuanto más adelanto en la vida, más vuelvo a mis primeras impresiones. Creo que al final de mi vida habré reencontrado todos los valores de la infancia».

El conocimiento existente sobre el arte clásico y moderno, así como el contacto con las obras de arte posmoderno y contemporáneo, y con sus artistas creadores en todos los lenguajes, resultan excelentes aliados a la hora de emprender esta tarea. Los educadores debemos ser activos promotores de nuestra propia autoformación en este tema para suplir las carencias de la formación docente.

Pero lo más importante, sin duda, radica en un cambio de actitud para estar dispuestos a «aprender a aprender», mirando el entorno cotidiano con nuevos ojos, con extrañeza, con asombro, manifestando sensibilidad frente a los espacios, los objetos, las personas. Para desarrollar esta actitud contamos con la ayuda de los niños y las niñas, porque de lo que se trata es de adoptar sus formas de relacionamiento con el mundo.

En este mismo sentido, consideramos interesante el aporte realizado por Vea Vecchi (2013) frente a la pregunta acerca de qué le aporta el arte a los docentes:

> El arte me aporta, en síntesis, la posibilidad de ver antes las relaciones que los términos relacionados; un relativismo que huye de lo absoluto de las leyes generales […] un encuentro creativo con lo absurdo, con el imprevisto […] una reacción contra la monotonía […] un gusto por lo pequeño, por el detalle, y también, en ocasiones, por lo grandioso; una incesante búsqueda por nuevas formas de expresión ligadas a los descubrimientos científicos y tecnológicos contemporáneos, y sobre todo, una irremediable necesidad de identificar sinergias interactivas que pongan en relación las ideas y las acciones en lugar de búsqueda de significados […]. Aspectos y matices que tengo siempre que investigar y acualizar con la mirada y formas culturales, también artísticas, de los niños y niñas con los que trabajo.

La incorporación sistemática del arte en la educación contribuye, entre otras cosas, a que los niños comprendan que existe más de una respuesta a una pregunta, más de una solución a un problema, y que la diversidad que cada uno aporta es importante. Las artes desarrollan la sensibilidad y el conocimiento (intelectual y estético), y enseñan que el lenguaje verbal y la matemática no son los únicos medios para comprender y representar el mundo, que es posible expresarse a través de otros lenguajes, que todos los campos o disciplinas (lengua, ciencias,

matemáticas, etc.) son susceptibles de ser tratados por su capacidad de generar experiencia estética. Es por ello que la presencia de las artes en la enseñanza, enriquece el mundo educativo desde lo cognitivo, lo emocional y lo afectivo.

La educación artística es el arma más poderosa para liberar la imaginación y formar ciudadanos sensibles, libres, solidarios y comprometidos. «Las diferentes artes construyen representaciones del mundo, que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro» (Efland, 2004).

Es esta posibilidad de imaginar otras realidades para intentar concretarlas en alianza con otros, lo que fundamenta la integración de las artes en la educación de la primera infancia en contextos desfavorables, extendiéndola al trabajo con sus familias. Para muchos grupos sociales, la generación de resiliencia para lograr su supervivencia depende en gran parte de esto.

Por otra parte, las propuestas de educación artística en otras comunidades más favorecidas desarrollarán competencias sociales que faciliten la integración por medio de la cooperación, la empatía, la solidaridad, el compromiso, la responsabilidad.

Las instituciones educativas deben participar activamente en la construcción de conocimientos artísticos, ofreciendo información y experiencias significativas que promuevan el desarrollo de las potencialidades de sus alumnos, garantizando una práctica artístico-pedagógica sistemática, responsable y significativa que contribuya a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habitan los individuos. Enseñar y aprender arte implica abordar contenidos específicos, con sensibilidad y con emoción, con identidad, con subjetividad, promoviendo el desarrollo del pensamiento.

Lamentablemente, las carencias en la formación de los educadores en los marcos teóricos que fundamentan actualmente la incorporación del arte en la educación, o su errónea comprensión, producen el surgimiento de una didáctica *seudoerudita* que se expresa en los discursos docentes, en los programas de enseñanza, en documentos oficiales y otras publicaciones. La didáctica *erudita*, por el contrario, se conforma a partir del conocimiento de las teorías de enseñanza y de la acción pedagógica como intervención situada, que involucra un encuentro humano en el cual los educadores desempeñan un rol de mediadores entre los niños y determinados saberes (Camilloni, 2007).

De las evidencias de esta didáctica *seudoerudita* en educación artística, cuyas prácticas es necesario superar, dan cuenta algunos autores. Haciendo referencia a la confusión existente entre educación artística y manualidades, Acaso (2009) afirma lo siguiente:

> Las manualidades, como su nombre lo indica, se nos aparecen como un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis. Estas cosas han de cumplir una premisa fundamental: han de ser bellas, gustar, ser bonitas, ser ornamentales, decorar. Para producir toda esa cantidad de objetos, los contenidos se centran en la enseñanza y el aprendizaje de diferentes técnicas.

Por su parte, Castro (1997) cuestiona las prácticas habituales en las que se propone a niños y niñas que dibujen:

> […] a fecha fija para regalo en el día del padre, de la madre o de la abuela, para los niños de otro colegio con los que hay un intercambio de correspondencia, para la maestra, para la psicóloga, para la exposición, para el concurso con motivo del día internacional del árbol, de la educación vial, del oso en extinción, contra la droga, el racismo o a favor del reciclaje de basuras.

Estas reflexiones apuntan a promover en los docentes una reflexión sincera sobre estas prácticas instaladas en la educación de la primera infancia que confunden las actividades de educación artística con el entretenimiento, la copia o repetición de modelos de imágenes, diseños, músicas, movimientos, la producción de lo útil y lo bello, la selección de los niños y las niñas considerando sus aptitudes antes que sus intereses.

Los centros educativos y su entorno son proveedores naturales de estímulos visuales y sonoros; son portadores de un rico paisaje sensoperceptivo. Es necesario respetar la libertad de niños y niñas para que generen y registren sus propias huellas, sin encerrarlos en concepciones adultas basadas en ideas estereotipadas y perimidas.

Los docentes del nivel inicial deben conocer y atender la diversidad presente en su grupo de alumnos y trabajar en el marco de una propuesta que promueva la investigación y experimentación de forma permanente, problematizando sus intervenciones con las siguientes preguntas: ¿qué marco teórico?, ¿qué prácticas?, ¿qué espacios?, ¿qué tiempos?, ¿qué metodologías?

Las respuestas se irán encontrando a través del fomento de las experiencias, de la libertad expresiva y de los talleres vivenciales de apreciación y de creación artística, articulando los diferentes enfoques teóricos adaptándolos a los contextos de actuación, a las edades e intereses de los niños, de las niñas y sus familias.

Es importante cuestionar el énfasis otorgado en ocasiones al producto final por sobre los procesos. No se trata de proponer proyectos de arte en la educación infantil con la intención de mostrar el resultado; o, lo que es peor aun, que surjan a partir de esa demanda. De lo que se trata es de despertar en niños y niñas el deseo de formar parte del proyecto participando

con entusiasmo, compromiso y alegría, de manera que el deseo de «mostrar» no sea el objetivo sino la consecuencia

A MODO DE PRESENTACIÓN

La presente publicación apunta a acompañar a los educadores en estos procesos de reflexión en pro de la renovación de las prácticas de enseñanza de la educación artística. Destacados profesionales de la educación artística y de la educación infantil, de conocida trayectoria en diferentes países de Iberoamérica, han realizado su contribución en este sentido. Con diferentes formaciones y experiencias, todos ellos desarrollan un pensamiento teórico en consonancia con sus prácticas.

La educación artística convoca para su tarea a artistas, a educadores y a educadores-artistas. En consonancia con esto, algunos de los autores de esta sección poseen una formación mayoritariamente artística, y otros, educativa. En todos los casos han logrado ensamblar sus conocimientos teóricos en arte y en educación para aportar a los procesos de mejora de la calidad de la educación en la primera infancia.

La lectura de los diferentes capítulos proveerá al lector de un rico material que le permitirá reflexionar acerca de los entornos sonoros que rodean a los niños y niñas desde el momento de su nacimiento, del lugar que ocupa el cuerpo en la primera educación, del proceso de construcción de la subjetividad en pro del logro de la libertad expresiva, del profundo acto comunicativo que se logra a través del uso creativo del lenguaje. Reflexiones que conducen a repensar las prácticas de enseñanza, ya que los planteos teóricos de cada uno de los autores, apunta a dinamizar el proceso de construcción de una didáctica de la educación artística específica para la primera infancia.

Varios autores coinciden en la necesidad de que, desde los primeros años de vida, se apueste al autoconocimiento y al fomento de los vínculos interpersonales. Para ello resulta imprescindible que los niños y niñas se contacten con las posibilidades expresivas de su cuerpo, con la sensibilidad de la mirada, con las posibilidades que le brinda la palabra y que se relacionen con los entornos sonoros de manera activa y creativa. Todo ello en el marco de procesos de aprendizaje en los cuales estén presentes la sensopercepción, la exploración, la experimentación, la investigación y el juego.

Algunos autores plantean la necesidad de resignificar el lugar otorgado a las familias y la comunidad, repensando el rol docente. Niños y niñas necesitan hoy, más que nunca, de adultos mediadores con los que puedan llevar a cabo la aventura de conocer el mundo respe-

tando sus formas de aprehenderlo. Las instituciones educativas no son el único lugar donde circula el *saber*. Los conocimientos se adquieren y legitiman en diferentes espacios reales y virtuales, en vínculo con diferentes personas. Los aprendizajes ocurren en múltiples espacios temporales y culturales: plazas, parques, ferias, centros culturales, teatros, museos (reales o virtuales). No solo los maestros enseñan, no solo las escuelas educan.

La existencia de múltiples infancias en el siglo xxi se presenta como un escenario particularmente complejo. En Iberoamérica se constata la presencia de diversas concepciones y pautas de crianza que es necesario conocer para intervenir en beneficio de niños y niñas en un marco de respeto por las culturas de pertenencia, teniendo en cuenta la singularidad de cada situación.

> La cultura constituye el entramado de nuestros pensamientos, nuestros sentimientos, nuestros sueños, nuestras formas de relación y comunicación, nuestra creatividad y la expresión de nuestro ser y estar en el mundo; [...] asigna identidad a nuestra vida individual pero también a nuestra vida colectiva (OEI, 2010).

Cada niño es portador de una historia personal, singular, e incluso de una prehistoria que se relaciona con el imaginario depositado por la familia durante su vida intrauterina. Niños y niñas crecen inmersos en su cultura de pertenencia. «El aprendizaje es un proceso que se desarrolla en un medio cultural determinado» (Bruner, 1998).

Atendiendo a estas cuestiones, en uno de los artículos se interroga al lector acerca de la inclusión en sus prácticas de los insumos que la cultura local, portadora de identidad, ofrece a los educadores en un mundo globalizado. La preservación de las culturas de pertenencia de muchos niños y niñas, en muchos casos minoritarias, está dependiendo en parte de la elaboración de proyectos educativos multiculturales. La educación artística es una buena herramienta para abordar estas cuestiones ya que permite integrar costumbres, aromas, sabores, colores, poemas, imágenes, canciones, danzas que conforman la identidad familiar y comunitaria de los niños y las niñas, lo que debe formar parte de la cultura escolar.

Los cambios que requieren la educación artística y la educación de la primera infancia en el siglo xxi exigen a los educadores una postura crítica, abierta y esperanzadora para aceptar el desafío de la renovación educativa. Esta publicación pretende ser un aporte que contribuya a poner en discusión estos temas. Los niños son el futuro de la humanidad, pero es nuestra obligación ocuparnos del presente, respetándolos como sujetos sociales portadores de ideas, creencias, deseos y sentimientos.

La literatura en la primera infancia

Lía Schenck

1. LA VERDAD DE LOS CUENTOS

El lugar que ocupa la literatura en la formación integral de la infancia ha tenido, y tiene, vaivenes teóricos en los currículos de los sistemas educativos de los países de Iberoamérica. Por décadas, los contenidos literarios estuvieron subordinados al área de lengua, propiciándose una interpretación lectora *al pie de la letra,* y descuidando los aspectos relacionados con la construcción personal y subjetiva del propio lector.

Dentro de este encuadre, la educación literaria en la primera infancia, al pertenecer a una franja etaria no incluida en términos generales en las exigencias académicas alfabetizadoras, logró generar con mayor libertad un acercamiento placentero al libro infantil.

«La hora del cuento», más allá de la denominación que adopte en cada país y de las metodologías propias de cada comunidad, propició el clima de encantamiento y de complicidad afectiva que siempre genera la escucha de un cuento o un poema. En la primera infancia, escuchar cuentos, aprender canciones, jugar con adivinanzas… en definitiva, disfrutar de la función lúdica del lenguaje literario ocupa un espacio privilegiado. Ante esta evidencia, se debería indagar y reflexionar acerca de la continuidad y articulación que se produce o no en los posteriores aprendizajes literarios a lo largo de la escolaridad, analizando las causas y las consecuencias.

Durante la primera infancia, ciertas características evolutivas en el psiquismo infantil, entre ellas el animismo, favorecen ampliamente el interés por los cuentos que, junto con las canciones, forman parte importante de las actividades programáticas literarias en el nivel inicial.

La literatura se parece al juego simbólico porque nos presenta otra realidad. La función lúdica de la literatura remite al concepto de *juegos artísticos*, aquellos que según Jesualdo Sosa (1973) «desarrollan la imaginación y en los que es más viva la ilusión». En los cuentos y en los juegos simbólicos todo puede ocurrir. Juego a ser una mamá pero sé que no soy una mamá. Leo un cuento donde una mamá coneja habla con una vecina coneja y se qué eso puede suceder únicamente en los cuentos. Pero ese *saber* no excluye mi complicidad significativa con la veracidad del cuento. Acepto que todo lo que se cuenta puede suceder. En ese primer acuerdo

implícito entre quien escribe y quien lee o escucha un cuento, radica sin duda la esencia de la literatura. Y quien dice cuento, dice novela, poema, texto dramático. La tortuga Manuelita, de María Elena Walsh, efectivamente fue a París, se planchó las arrugas y se volvió a arrugar al llegar a Pehuajó[16]. ¿Alguien duda, acaso, de que fue gracias a la eficaz intervención del Gato con Botas, que el hijo menor del molinero se transformó en el Marqués de Carabás[17]?

Ese efecto de complicidad literaria entre autores y lectores no es solo un atributo perteneciente o aplicable a la literatura infantil sino a la literatura en general, esa «literatura sin adjetivos» según el feliz hallazgo semántico y teórico de la escritora argentina María Teresa Andruetto (2009). Al leer, por citar algún ejemplo *Cien años de soledad,* nadie duda, ni se plantea siquiera si es o no posible, la ascensión de Remedios la Bella, o del viejo con alas de ángel que vivía en un gallinero y un día se elevó a los cielos.[18]

Esa increíble potestad que tiene la literatura nos permite reconocer la capacidad humana de admitir la coexistencia entre los mundos reales y los mundos ficticios. Cualidad activa desde los inicios de los tiempos, allí donde burbujearon los primeros mitos y leyendas de la humanidad.

La primera infancia es de alguna manera ese territorio donde las capacidades básicas de lo humano se reactivan y se ponen en marcha una vez más: el conocimiento como exploración, los aprendizajes como experiencias de vida, la emocionalidad y la afectividad como presencias simultáneas en la integración, generándose vínculos proactivos entre el pensar, el hacer y el sentir.

En los espacios educativos formales y no formales, la literatura y el arte en general habilitan este permanente interjuego entre emocionalidad y razón. Afortunadamente, las investigaciones en inteligencia emocional y en inteligencias múltiples confirmaron las ideas de los precursores. Los conocimientos artísticos y los referidos a las disciplinas científicas ya no son vistos en los procesos de aprendizaje como antagonistas, o como *locatarios* o *visitantes*, sino como jugadores del mismo equipo.

[16] *Manuelita, la tortuga*, es una famosa canción infantil de María Elena Walsh. En ella, la tortuga, enamorada de un tortugo, se va a París para que la peinen, la planchen y le quiten las arrugas. Pero tarda tanto en volver, que cuando llega, está otra vez vieja, aunque esto no le importa al tortugo enamorado que la está esperando allí.

[17] En la historia del Gato con Botas, un viejo molinero reparte antes de moriri sus posesiones entre sus tres hijos. Al menor le toca un gato.El joven se siente decepcionado; pero el gato resulta ser de lo más astuto e inteligente, y convierte al joven en un marqués que acaba casándose con la princesa.

[18] Personajes y situaciones de *Cien años de soledad* y de *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y su abuela desalmada,* ambas de Gabriel García Márquez.

La presencia de la literatura en la primera infancia tiene básicamente dos ámbitos de incidencia directa: la familia y los centros educativos, ya sean públicos o privados, formales o informales. La presencia de obras literarias infantiles en uno y otro ámbito son de vastísimo espectro, pero podríamos acordar reunirlas en dos grandes grupos: libros elegidos al azar y libros elegidos con criterios específicos (por su colorido, su contenido, su atractivo diseño, etc.). En uno y otro caso algo va a suceder en los destinatarios o receptores de la obra: los niños y las niñas. Y lo que va a suceder está íntimamente ligado a la huella que las primeras experiencias literarias dejan en nuestras vidas.

La película *Inteligencia artificial* (2001), del cineasta estadounidense Steven Spielberg, da cuenta precisamente de esas huellas. Basada en un relato de ciencia ficción de Brian Aldiss[19], narra la historia de un robot, David, creado a imagen y semejanza de un niño humano incluso en su afectividad. David es dado a un padre y una madre humanos. El descongelamiento de la tierra produce el fin de la humanidad y una nueva raza de extraterrestres humanoides que habitan la tierra descubren a David, el único robot que estuvo en contacto con humanos. Los nuevos habitantes, sumamente evolucionados, son capaces de leer todos los recuerdos acumulados en la *mente* del niño-robot; no solo los datos reales de la ciudad y de la casa en que vivió, sino su marcada predilección por Pinocho y en especial por el Hada Azul, personajes de *Las aventuras de Pinocho,* de Carlos Collodi, un clásico sin duda de la literatura infantil universal. Para satisfacer el pedido de David de reencontrarse con su madre crean un holograma de ella y de su casa y le informan que el encuentro durará solo un día.

No he encontrado hasta el momento un aporte intertextual más impactante, al menos así lo recepciono, que dé cuenta de las huellas que la literatura infantil deja en nuestras vidas. No se trata solo de los recuerdos emotivos de Pinocho y el Hada Azul en el niño-robot, sino también de los recuerdos del cineasta al incluir estos personajes que no están presentes en el cuento de Aldiss. Se trata también de la actualización de nuestros propios recuerdos del cuento de Pinocho cuando vemos la película. Nada más real y más humano que esas evocaciones y esas personales vivencias en medio de tanta ciencia ficción. ¡Y se trata de un libro escrito en 1882!

El lugar trascendente que un cuento puede ocupar en la formación afectivo-intelectual en la infancia se constituye *per se* en un disparador contundente a la hora de reflexionar, no solo en el lugar que ocupa la literatura en la formación de la infancia, sino en nuestro lugar como adultos a la hora de promover y acercar libros infantiles a los niños y niñas.

[19] *Los superjuguetes duran todo el verano.*

2. CUENTOS Y CANTOS DE TU BOCA

En todas las cosas hay una palabra interna, una palabra latente que está debajo de la palabra que designa.
(Vicente Huidobro, 1921)

Toda obra literaria, más allá de los destinatarios a los cuales puede estar dirigida, expresa y comunica en un lenguaje connotativo que promueve placer estético. El carácter polisémico y connotativo del lenguaje literario ya es en sí mismo habilitador al placer lector y podría ser considerado un rasgo democratizador de la literatura al permitir al receptor la *apropiación* de una obra ajena para hacerla suya, para impregnarla de su propia y personal manera de sentirla, de recepcionarla. La condición habilitadora de la literatura es sostenida por Umberto Eco (1987) al expresar que «el texto quiere dejar al lector la iniciativa interpretativa».

Cuando leemos o narramos un cuento a niños muy pequeños, la posibilidad de comprensión semántica de todos los términos es imposible. La iniciativa interpretativa parece tener otros canales. Parece haber un *algo* que hace posible el encantamiento a través de la escucha, más allá del significado de las palabras.

En su *Gramática de la Fantasía* (2002), Gianni Rodari sostiene que lo que produce el encantamiento en el niño, ante la incomprensión semántica del cuento que escucha en la voz de la madre antes de dormirse, es el percibir su respiración cercana, su pestañeo, su cercanía.

Esto nos lleva a pensar que hay un algo que está más allá de las concepciones puramente lingüísticas. Un algo que tal vez se encuentre enraizado con ancestrales búsquedas de códigos de comunicación que puedan ser compartidos en una «aceptación mutua» (Maturana, 1997). Un algo que de todas maneras permite una especial y desconocida manera de ejercer la iniciativa interpretativa.

La escucha, una de las cuatro habilidades del lenguaje, junto al habla, la lectura y la escritura, constituye el primer peldaño en la construcción del gusto literario y del placer lector. Y allí están las nanas, las canciones primigenias, los albores de toda futura iniciativa interpretativa.

En su conferencia *Las nanas infantiles*[20], el español Federico García Lorca reconoce en este tipo de cancioncillas la esencia y el origen del cancionero popular: «El niño rico tiene la nana de la mujer pobre, que le da al mismo tiempo, en su cándida leche silvestre, la médula del país». El poeta se refiere a las nodrizas contratadas para amantar a niños no propios y de otra clase social, que promovían los primeros acercamientos a la literatura: la musicalidad y el ritmo

[20] http://federicogarcialorca.net/obras_lorca/las_nanas_infantiles.htm

de las nanas mucho antes que la comprensión semántica; el contacto corporal, el arrullo, el mecer acompañando el sonido de palabras que inician a la vida.

En la actualidad, políticas educativas mediante, arrullar, mecer, acunar no son acciones atribuibles únicamente a las mujeres. La paternidad y la maternidad se asumen desde otros paradigmas, dando lugar a la triada de crianza en la que los padres desempeñan nuevos roles. Y esto se refleja también en el nivel inicial. Algunas experiencias que hemos ido recogiendo en cursos con educadoras dan cuenta que, muchas veces a la hora del descanso, después del almuerzo, no solo las niñas, sino también los niños, cantan canciones de cuna palmeando suavemente la espalda del compañero o compañera. «Arrorró mi niño / arrorró mi sol…». A veces solo un arrullo, una modulación de sonidos con la boca cerrada, que al ser realizado entre pares no puede menos que conmover a los adultos que presencian la actualización de un antiguo ritual.

Que también los niños canten canciones de cuna, sin duda algo aprendido desde sus propias vivencias, confirma en los hechos que el mito sexista de que son las mujeres quienes tienen en exclusiva la tarea de acunar y arrullar, afortunadamente pierde vigencia.

Solo un ámbito educativo que propicie la confianza y la afectividad es portador de tales manifestaciones infantiles, donde la palabra, el gesto y la actitud confluyen en un encuentro significativo con el otro. ¿Desde qué lugar podremos incluir estas manifestaciones interpersonales que denotan una emocionalidad proactiva y empática si no es desde la apuesta siempre renovada a una educación que emancipe y potencie el descubrimiento de sí mismo y de otros en términos de una convivencia comprometida con una mejor calidad de vida?

Ese lapso de vida en el que aún no hemos desarrollado las capacidades y las habilidades lectoras, es no obstante el tiempo donde se producen los primeros acercamientos a la literatura.

El libro-álbum, el de tapas duras, el que puede sumergirse, el que puede contener solo imágenes, se constituye en el primer «objeto transicional» (Winnicot, 1997) para muchos infantes. Pero antes de ese y otros libros, antes que los libros con imágenes den paso a los libros donde las letras también *dicen*, están las nanas, las canciones, los cuentos «de tu boca», como pedía cada noche aquel niño a su papá.

Siempre, y de una forma u otra, se visualiza la escasa presencia de la poesía (género lírico) en los aprendizajes literarios. Quizás, y esto es solo un disparador para la reflexión, los nuevos paradigmas pedagógicos que acertadamente han desestimado la excesiva, y cuando no exclusiva utilización de la poesía en la memorización de poemas para los actos patrios, por ejemplo, no han encontrado aún otras modalidades de abordaje a lo poético. Sin duda el

lugar de la poesía en nivel inicial merece una revisión profunda, en nuestra opinión desde las preceptivas entre otras de María Elena Walsh (1976) quien postula que la poesía «no alude más que a sí misma y es preferible que se integre más en el juego que en la instrucción», y de Josette Jolibert (1995) que nos invita a «vivir la poesía» de manera cotidiana precisamente para no «aprisionar lo inefable».

Connotados escritores han reivindicado el lugar de la literatura en sus años de infancia. García Márquez con las narraciones de su abuela; Mario Vargas Llosa con sus primeras lecturas en el colegio. Dice la escritora argentina Iris Rivera (1996):

> En mi casa fui víctima de un conjuro. A mí me hechizaron… Como todos los conjuros, esos que usaron conmigo estaban hechos de caldo y de palabras. Hechicera mayor, mi abuela revolvía la olla y cantaba. Cantaba como para ella. Pero ¡qué! ¿No iba a saber que yo andaba a la pesca?

3. MEDIADORES DE LITERATURA FORMALES Y NO FORMALES

Los primeros vínculos con la literatura no solo están en los orígenes de muchas vocaciones literarias; están también de una manera u otra en el origen de nuestras propias vivencias de la infancia. Quienes narran, cantan o leen en los ámbitos familiares son, a nuestro entender, los primeros *mediadores* de literatura. El concepto es relativamente actual y alude al rol de aquellas personas que ejercen o gestionan el liderazgo a favor del gusto lector. Puede asimilarse al concepto de promoción de la lectura, pero identificamos con mayor acierto su referencia no a cualquier tipo de lectura sino específicamente a la lectura portadora de la dimensión poética del lenguaje. Si bien en la actualidad reviste cada vez mayor importancia en consideraciones teóricas y educativas, quizás su origen debemos ir a buscarlo en el inicio mismo de la literatura infantil: la narración oral.

La mediación de literatura que podríamos llamar no formal, y que centraremos más directamente en su relación con el libro, es la que se produce de forma natural en los ámbitos familiar y familiar ampliado (en el que se incluye amigos, parientes, etc.). Se realiza a través de libros que se regalan para los cumpleaños o en otras circunstancias y en muchos casos no tienen otra intención que la de ser portadores de una muestra de afecto o de consustanciación con un interés infantil del cual el adulto es conocedor.

Es innegable la importancia que tienen estos aportes porque el acceso al libro está íntimamente ligado a un vínculo afectivo. Hay una valoración del mismo por parte del niño o niña que lo recibe que trasciende lo literario, o dicho de otra manera, que está antes que el posible valor literario que pueda descubrir a posteriori. Ese encantamiento protolector y ese contacto

afectivo-literario en los espacios cotidianos y familiares alimenta y nutre los primeros vínculos con el libro.

Los escritores y escritoras de literatura infantil también cumplen una función mediadora no formal cuando realizan presentaciones de sus libros en escuelas, bibliotecas o ferias del libro. El encuentro entre el escritor/a y los destinatarios de sus obras viabiliza un vínculo que generaciones anteriores prácticamente no vivenciaron. Su aporte al gusto lector de niñas y niños es singularmente significativo desde lo afectivo y desde lo literario.

Entre los mediadores formales incluimos a quienes desarrollan una función educativa programática: fundamentalmente bibliotecarios y docentes.

Tanto los mediadores formales como los no formales contribuyen con su intervención a la construcción en los niños y niñas de competencias que favorecerán su desarrollo emocional personal e interpersonal.

De esas competencias dan cuenta los aportes en inteligencia emocional (Goleman, 1996), entre los que destacamos: el desarrollo de sentimientos empáticos; el descubrimiento de sus propias emociones, sus miedos, sus deseos; el interés por superar obstáculos; el placer y el hábito lector; el conocimiento de otras realidades sociales y culturales; la confrontación con sus propias debilidades y fortalezas.

Imaginemos ahora estas situaciones:

- Un adulto a la noche sentado a los pies de la cama de un niño o una niña leyendo un libro de cuentos.
- Una educadora o educador en la sala leyendo un libro de cuentos.
- Una bibliotecaria en una biblioteca leyendo un libro de cuentos.

En el primer caso hay un adulto y un niño; en el segundo, un adulto y muchos niños; en el tercer caso también hay un adulto y muchos niños. Pensemos ahora en la intención de cada uno de ellos al leer el cuento. Si en cada uno de esos adultos, mediadores formales o no formales, la intención es vincularse con el o los niños a través de un cuento con la finalidad de disfrutar juntos un momento de íntimo encuentro, estamos definiendo una de la funciones básicas de una mediación acertada: la de acercar y de generar el placer por la lectura.

4. EL LUGAR DEL LECTOR Y LA MEDIACIÓN EN LITERATURA

La teoría de la recepción reconoce en el hecho literario la participación del lector. Considerar a niños y niñas como receptores críticos y no como público consumidor es quizás la premisa básica de lo que entendemos por literatura de calidad, es decir, aquella literatura que produce placer estético, que no reproduce estereotipos sexistas, que no promueve el didactismo y que no determina de manera explícita o encubierta, entre otros aspectos, lo que tiene que sentir o reflexionar quien lee.

La calidad literaria está excluida muchas veces de los cánones digitados y gerenciados por intereses que entienden la literatura como un bien de mercado y al libro como un producto más de consumo.

La mediación implica una postura crítica, reflexiva de los adultos responsables de llevarla adelante. En los ámbitos educativos, la formación disciplinar de educadores en servicio y de futuros educadores es, en muchos casos, un *debe*. Se trata de una formación que requiere necesariamente de la actualización y capacitación en conocimientos literarios que les permitan abordar con solvencia los contenidos y metodologías curriculares.

En una publicación del CERLAC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina, el Caribe, España y Portugal) referida a experiencias para la formación de lectores se expresa:

> *El mediador es un iniciador, un compañero de viaje, alguien que «contagia»… Es él quien irá a practicar el acto de leer de forma no comprometida y libre para que cada chico aproveche, a su modo, esos libros y momentos, y, para muchos de ellos, este lector es aquel quien, por primera vez, colocará el libro en sus manos para iniciarlos en el mundo de la lectura.*[21]

El mediador se informa acerca de obras literarias para niños, niñas y jóvenes; reivindica el derecho a leer por placer y por entretenimiento; se involucra en una relación personalizada; crea puentes hacia espacios culturales más amplios y diversos.

5. LA MEDIACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Un abordaje de las dificultades en los ámbitos educativos para una mediación de calidad incluye el reconocimiento de multiplicidad de factores, algunos específicos y otros generales, y por ese motivo aplicables a diferentes realidades.

Creemos que la formación disciplinar tanto en el estudiantado como en los educadores en servicio, junto con la instrumentación sustentable de metodologías adecuadas, son las condi-

[21] Informe elaborado por Beatriz Helena Isaza (2007) para el CERLAC, Subdirección de lectura y escritura.

ciones básicas para iniciar un camino que permita superar las dificultades y las prácticas no acertadas en este terreno.

El estímulo y la iniciación literaria en la primera infancia requieren metodologías que tengan como eje el aspecto lúdico del lenguaje. Juegos silábicos, juegos de palabras, el *nonsense*, las jitanjáforas, la narración oral, el desarrollo de la escucha, juegos con títeres, la introducción paulatina a una línea argumental a partir de secuencias gráficas, los juegos cantados, las canciones, los poemas, las adivinanzas… son ineludibles introductores en la formación de un placer y un hábito lector. «La vieja virueja, de pico picotueja de pomporerá» o el «guli guli ram sam sam» siguen deleitando a la infancia actual con su mensaje íntimo y personal, precisamente por lo intraducible.

El inicio de un hábito lector que promueva una actitud proactiva comienza con la presencia visible y al alcance de la mano de cualquier niño o niña de libros que puedan mirar, abrir, tocar, compartir y escuchar cuando los lee la educadora. «¿Sabías que los libros también se escuchan?», pregunta una niña de cuatro años, dando cuenta de sus aprendizajes vivenciales en torno a la lectura.

Se hace necesario, desde una proyección positiva hacia la formación de futuros lectores, entender la animación a la literatura con especificidades propias.

El desarrollo curricular de habilidades relacionadas con las competencias de la lectura y la escritura muchas veces se jerarquizan, aun en la primera infancia y tal vez por exigencias de los sistemas educativos, en desmedro del puro y simple placer lector.

Adherimos a la formulación de Teresa Colomer (1998) cuando discurre con absoluta solvencia y fundamentos teóricos acerca de la lectura literaria a partir de la cual niños y niñas se forman internamente como lectores literarios, es decir lectores de cuentos, de poemas, de libros de literatura acorde con sus intereses y gustos personales.

Es en el nivel inicial donde se asienta el gusto lector. Lo deseable es que en el proceso de escolarización este gusto se recree, se potencie y forme parte de proyectos que lo incentiven.

Frente a todo este panorama de lo que se hace o no se hace, y de las maneras acertadas o no acertadas del hacer, hay una pregunta que definitivamente no podemos dejar de formularnos: ¿Es realmente tan importante o necesaria la literatura en la infancia? ¿Por qué? ¿Para qué?

Del paradigma pedagógico en donde estemos parados dependerán las respuestas, las prácticas y los proyectos. Y de esos paradigmas y de esas prácticas dependerá en gran medida la cons-

trucción o no de hábitos lectores significativos, entendiendo como tales aquellos determinados por la necesidad, el interés y el gusto lector de cada destinatario.

La cualidad de significativo es otorgada no por el cumplimiento de un mandato externo sino por el impulso que emana del propio interés. El hábito lector es una construcción operativa y dinámica que se origina y se sostiene desde la automotivación.

«El verbo *leer* no admite el imperativo» dice Daniel Pennac (1993) después de investigar el efecto desmotivante que ciertas prácticas en literatura, no precisamente emancipadoras, han producido en el estudiantado francés.

Reconocidos escritores y escritoras de literatura infantil y juvenil, algunos de ellos galardonados con el Premio Hans Cristhian Andersen[22], dan cuenta del trascendente aporte que la literatura infantil de calidad realiza a nuestras identidades culturales y a nuestras subjetividades.

La existencia y el reconocimiento de obras literarias que tienen a niñas y niños como destinatarios y co-creadores, se constituye *per se* en un dominio de los derechos de la infancia.

Las formas de garantizar esos derechos, la sustentabilidad de esos accesos, la eficacia de las prácticas y las metodologías que favorezcan la generación de nuevos lectores son materia de exploración y discernimientos. Y en eso estamos.

Es importante tener en cuenta que no todos los niños y niñas tienen en sus contextos cotidianos y familiares la posibilidad de leer o de que les lean por placer. Muchos niños y niñas acceden a libros de literatura solo en los centros educativos. Es sobre todo en estos casos que deberíamos defender el ejercicio de un hábito lector primordialmente placentero. Quizás no tenga ese niño en el futuro otro contacto con la literatura que el que le ofrece el centro educativo al que asiste.

Una manera eficaz de contrarrestar la inseguridad del educador en cuanto a instrumentar prácticas para las que muchas veces no se siente debidamente capacitado es *querer* ser mediador de literatura. Y el primer paso es simplemente hacer que en su sala haya libros de calidad.

[22] Desde 1956 se otorga, cada dos años, el premio Hans Christian Andersen a un autor y a un ilustrador vivos, considerando el valor de sus aportes a la literatura infantil y juvenil. Lo concede el IBBY (Organización Internacional para el Libro Juvenil) y está patrocinado por la Reina de Dinamarca. Es considerado el galardón de mayor importancia en su especialidad.

El sociólogo francés Michel Peroni (2003) sostiene que hay una forma de ver la lectura como hecho cultural, pero no siempre las metodologías son emancipadoras: «Si quiere hacer descubrir el placer de la lectura, no enseñe nada, solo transmita su pasión».

Muchas educadoras y educadores no han tenido tal vez oportunidades de generar un gusto por lo literario, o quizás las hayan tenido pero no han generado en lo personal un verdadero interés. Es evidente que no a todos nos gustan las mismas disciplinas. Quizás no sientan pasión por lo literario y la propuesta no es que se obliguen a sentirlo (como si eso fuera posible). Quizás solo se trate de reconocer que a la chicos sí les atraen, les encantan, los subyugan los cuentos, los poemas, los juegos de lenguaje.

De acuerdo a la premisa de Peroni, de lo que se trata es que cada educador pueda, a través de la literatura, transmitir su pasión por brindar oportunidades educativas.

6. HACIA LA DIMENSIÓN ESTÉTICA DE LA PALABRA

La conducción hacia prácticas más acertadas en la formación del hábito lector y el gusto por la literatura en la primera infancia y en su proyección escolar tienen sin duda a favor el encantamiento que producen los libros infantiles.

Toda línea de acción debe tener en esta premisa el punto de partida. De lo que se trata es de evitar intervenir de forma tal que ese gusto natural se desvirtúe, se adormezca, se obture o dé lugar al desinterés a partir de prácticas no adecuadas.

La literatura es una disciplina artística y sus contendidos tienen como eje la dimensión estética de la palabra. Elliot Eisner (1995) reconoce dos abordajes o líneas de acción en la educación artística: una educación artística extrínseca, facilitadora y motivadora del acceso a otras áreas de conocimiento, y una educación artística intrínseca, autorreferencial y valiosa en sí misma. Para este autor, ambas líneas de acción pueden ser complementarias, y de hecho lo son. Lo cierto es que muchas prácticas educativas ven en las actividades artísticas solo un medio de apoyo para lo *verdaderamente* importante: aprender historia, geografía, ciencias naturales, etc. Van Dijk (1987) llama «comunicación estética» a la finalidad básica de la literatura, y esta se sustenta en el intercambio lector-autor que se realiza a través del placer que promueve la lectura de una obra literaria.

La mediación en literatura necesariamente estará centrada en el placer por la lectura. Podrá estar teñida de otros objetivos extrínsecos, sobre todo en espacios educativos formales, objetivos seguramente loables, bien intencionados y diseñados para enriquecer el crecimiento

infantil en áreas cognitivas, sociales, culturales, etc. Pero esos objetivos no deberán subordinar la literatura a un lugar meramente facilitador para el logro de tales o cuales metas programáticas, desplazándola de su valor intrínseco directamente vinculado a la educación emocional y al desarrollo de la sensibilidad, la imaginación, la comunicación y la recepción de la dimensión poética del lenguaje. Decía el poeta Vicente Huidobro en una conferencia sobre la poesía dada en Madrid en 1921: «Aparte de la significación gramatical del lenguaje, hay otra, una significación mágica, que es la única que nos interesa».

Que la literatura infantil contribuya a enriquecer en niñas y niños la creatividad y la imaginación, a desarrollar actitudes y hábitos lectores, a favorecer vínculos entre pares y motivar la exploración, espontánea a veces y guiada otras, de nuevos textos literarios, deberían ser intenciones inspiradoras de líneas de acción planificadas y programadas en la educación artística de la primera infancia.

7. POLÍTICAS EDUCATIVAS A FAVOR DE LIBROS PARA LA INFANCIA

El acceso a la literatura es un derecho de toda niña y de todo niño, y este derecho debe estar necesariamente garantizado por políticas educativas y por los correspondientes sistemas educativos.

Entendiendo que aún hay mucho por proponer y mucho por hacer, rescatamos algunas modalidades de políticas educativas llevadas a cabo en Uruguay que aportan una nueva mirada sobre la importancia de la literatura en la infancia.

- El Programa Uruguay Crece Contigo[23], que depende de Presidencia de la República, se inició en el año 2012 y cuenta con el apoyo de UNICEF. Entre otras acciones acompaña a familias de sectores populares para desarrollar buenas prácticas de crianza. Cada año a todos los niños y niñas nacidos en el país se les entrega un set de bienvenida, con diversos elementos de crianza y lúdicos pero también con libros infantiles seleccionados entre autores uruguayos mediante una licitación. Los valores literarios y la estética de las ilustraciones de los libros, junto a los otros elementos del set «buscan mejorar los indicadores y empoderar a las familias de los conocimientos, para que redunde en una mejor calidad de vida». Vemos en estas acciones un importante aporte a la mediación familiar en literatura.
- El Plan Ceibal[24] ha distribuido computadoras portátiles con conectividad inalámbrica a niños y niñas de todas las escuelas públicas del país. Entre sus muchas proyecciones educativas, las computadoras incluyen una biblioteca virtual y un baúl de libros de literatura infantil de autores nacionales y universales elegidos por autoridades competentes en la disciplina, así como también libros informativos, lúdicos, etc. Si bien

[23] http/www.crececontigo.opp.gub.uy
[24] www.ceibal.edu.uy/

los destinatarios, por razones obvias, no se incluyen en la primera infancia, los libros descargados y alojados en las computadoras pueden ser leídos en familia.

- En el ámbito de la educación pública, destacamos la inclusión en 2008 del Área del Conocimiento Artístico, que incluye literatura, teatro, artes visuales, música y expresión corporal en el Programa de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación pública (ANEP)[25]. En 2014 el Consejo de Educación Inicial y Primaria creó el Instituto de Formación en Servicio bajo su dependencia. El mismo surgió como resultado de experiencias de formación de servicio llevadas a cabo en años anteriores, destinadas a otras disciplinas curriculares; lo innovador es la inclusión a partir del año 2014 del Área del Conocimiento Artístico. Los cursos están dirigidos a educadores y educadoras que cumplen funciones docentes tanto en nivel inicial como en primaria, y están impartidos por formadoras especializadas en cada una de las disciplinas. El curso de literatura se propone actualizar y profundizar conocimientos disciplinares específicos, lo cual sin duda permite ampliar la reflexión acerca del rol de los educadores en la mediación de lectura literaria.
- Otros aportes significativos están dados desde el Plan Nacional de Lectura[26]. En 2012 se trabajó con primera infancia. A la centros infantiles que participaron se les hizo entrega de una selección de libros que incluía autores nacionales y extranjeros, se realizaron cursos de animación a la lectura destinados a educadores y se distribuyeron guías para padres y educadores.

Estas son algunas de las políticas educativas instrumentadas en Uruguay en relación al tema. La amplitud y el alcance de las políticas educativas remiten a las aspiraciones y necesidades de cada país, y más allá de sus especificidades, somos conscientes de muchos logros regionales e iberoamericanos en este sentido.

8. LA LITERATURA INFANTIL Y SU CARÁCTER INTERGENERACIONAL

Valoramos que en la actualidad se hable en diferentes ámbitos con preocupación e interés acerca del lugar de la literatura en la formación de la primera infancia. Valoramos que el tema se incluya en las agendas políticas. Pero también reconocemos y valoramos la literatura infantil en relación al encuentro intergeneracional.

Los cuentos cambian pero la magia es la misma. Quienes más, quienes menos estuvimos cerca de esa magia en la infancia y volvemos a estar cerca cuando leemos un cuento a un niño. Es una de las pocas instancias cotidianas en las cuales el ayer y el hoy parecen no guardar distancia.

Los encuentros intergeneracionales son cada vez más complejos. La comunicación no siempre es significativa ni profunda y los intereses comunes son más difíciles de conciliar. Juegos

[25] www.cep.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf
[26] http://plandelectura.mec.gub.uy.

virtuales, otras modalidades actuales del ocio recreativo, nuevos códigos de interrelaciones, muchas veces conllevan a la falta de diálogo.

La literatura es un poderoso recurso que facilita, promueve y efectiviza el encuentro socio-afectivo. Pero es más que un recurso: es un territorio inclusivo en el que se enriquecen y potencian los vínculos, la creatividad y el desarrollo socioemocional tanto del niño como del adulto. Investigaciones actuales en neurociencia confluyen en esta dirección: los encuentros intergeneracionales centrados en una actividad placentera realizada en forma compartida no solo favorecen emocionalmente al niño sino también al adulto y en consecuencia enriquecen la calidad del vínculo.

Pocas oportunidades tenemos los adultos de compartir instancias tan fecundas, fermentales y formativas como la de iniciar en la literatura a niños y niñas de nuestros entornos familiares o educativos. Concebimos el concepto de mediador desde su dimensión literaria, como quedó expuesto anteriormente, pero también desde su dimensión vincular socio-afectiva.

Los términos *fecundo, fermental* y *formativo* –las tres *f* de la mediación literaria– son el motor de un vínculo intergeneracional trascendente, aplicable y asimilable a la concepción de la UNESCO de lo que significa una educación a lo largo de la vida (Delors, 1996). Aluden desde lo semántico y desde una proyección simbólica a toda situación, actividad, disposición, vivencia, exploración… en suma, a todo aprendizaje que genere procesos significativos en la construcción de conocimientos. Resaltaremos el término *fermental*, no para jerarquizarlo sobre los demás sino para connotarlo con las formulaciones teóricas del filósofo uruguayo Carlos Vaz Ferreira (1938), que alude al aspecto *fermental* de los procesos educativos cuando los conocimientos y experiencias que generan se constituyen en nuevos estímulos para continuar ampliando otros conocimientos y experiencias

El diseño de este vínculo intergeneracional nunca puede tener un solo protagonista; es siempre una construcción de protagonismo compartido. Aporta el adulto y aporta el niño. No admite la pasividad ni la subordinación.

La tarea de acercamiento al libro infantil es en principio de competencia adulta. Lo que ocurra con ese libro ya es una tarea compartida si de mediación a la literatura se trata. Teniendo claro el rol del adulto, nos podemos preguntar cuál es el rol infantil. Y este es también un aspecto que convoca a la reflexión dialógica entre los mediadores. Porque ¿acaso el niño no es también un mediador? ¿No es a través suyo que recuperamos la magia de nuestros primeros cuentos leídos o escuchados? ¿No es a través de su mirada y su escucha que podemos despertar antiguas emociones que muchas veces hemos dado por perdidas en el arduo desempeño de *ser adultos*? A través de ese libro que leemos en voz alta en el aula o en casa recuperamos la

dimensión estética de la palabra, al tiempo que ingresamos como por arte de magia a ese «estado poético» del que habla Edgard Morin (2001) y que distingue del «estado prosaico», ocupado exclusivamente de la prosa de la vida. Una prosa denotativa que en el exceso de su uso y en la exclusión de lo poético nos disocia al punto de que muchos adultos han perdido, al decir de Serrat, «el camino de regreso». El mejor mediador para recuperar ese camino es el niño o la niña que está ahí, transitando ese territorio de fermentales esperanzas y utopías. Todo libro infantil es de alguna manera un reservorio de las utopías. ¿Cuán distantes o cercanas del final feliz o del final justo están realmente las utopías del mundo adulto?

Ser mediadores de literatura es también dejar que los niños sean a su vez mediadores que nos permitan volver a acceder a ese mundo en el que la dimensión poética de la palabra nos vincula con la dimensión humana de nosotros mismos, como seres de sueños y de utopías. ¿No habrá en la mediación a la literatura infantil algo que aún no hemos dimensionado debidamente? ¿No es acaso un privilegio poder emocionarnos y entretenernos adultos y niños al mismo tiempo y con el mismo libro?

Recordamos unos versos de la poeta uruguaya Dora Isella Russell que contextualizan estas reflexiones: «Creen que llevo de la mano al niño / y es el niño quien me lleva de la mano».

En ese libro que leemos en voz alta está la historia que se cuenta, la voz narrativa de su autor, los receptores adultos y niños, pero ante todo y sobre todo está la posibilidad de un vínculo intergeneracional fermental, fecundo y formativo.

El sensible acto de mirar: la educación visual en la primera infancia

Salomón Azar

INTRODUCCIÓN

El desarrollo temprano de cada niño está relacionado con el desarrollo humano de un país (UNESCO).

Lo que sucede durante la primera infancia posee una trascendencia fundamental, tanto para el acontecer inmediato de cada niño o niña como para su porvenir. Se trata de un período de la vida en el cual los infantes desarrollan su mente y su cuerpo, construyen su identidad, aprenden a convivir en sociedad, a reflexionar, a pensar, a sentir. En esta etapa adquieren la lengua materna y aprenden a aprender.

La construcción de una didáctica de la primera infancia, la incorporación del arte en los currículos y la formación permanente de los educadores, constituyen algunos de los temas educativos de relevancia en el momento actual. Es nuestra intención abordarlos en el presente artículo de forma integrada, considerando sus aspectos teóricos y prácticos, con postura ecléctica, haciendo referencia al pensamiento de varios autores, situados en épocas diversas y asociados a diferentes corrientes de pensamiento.

A partir de la experiencia desarrollada en educación, investigación y formación docente durante cuarenta años en el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas[25], visualizamos un recorrido personal que se inicia en cada individuo desde el momento del nacimiento y prosigue a lo largo de la vida en forma circular y ascendente. En dicho recorrido, la conquista de la subjetividad es el principio y el fin, el cuerpo oficia como instrumento vincular, el entorno inmediato como proveedor y custodio de vivencias y recuerdos, la expresión como vía de comunicación, la exploración como motor para el desarrollo sensoperceptivo, y la libertad expresiva como el resultado de buenos procesos en el marco de la conquista de la subjetividad.

Atender al desarrollo de la dimensión estética desde el principio de la vida, acompañando estos recorridos personales, permite resguardar la esencia sensitiva, imaginativa y expresiva

[25] Taller Barradas, del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte. Primer Centro de Formación Docente en las Áreas Expresivas para la Educación Formal Montevideo, Uruguay, creado en el año 1974. Director: Lic. Salomón Azar. http://www.tallerbarradas.org/.

que está presente en los niños y las niñas desde el momento de su nacimiento, preservando de esa forma su libertad y autonomía.

La consideración de estos aspectos, en el marco de una propuesta educativa integral, debe ser la base y el fundamento de una educación artística que se proponga sensibilizar la *mirada* activa, imaginativa, creativa, poética de los seres humanos sobre el mundo que los rodea, para que acompañe y potencie sus posibilidades orgánicas y fisiológicas de *ver*.

PRINCIPIO Y FIN: LA CONQUISTA DE LA SUBJETIVIDAD

Desde hace varios años, el maestro Luis Soriano comenzó a atravesar la selva colombiana con sus burros Alfa y Beto (nombre compuesto: "Alfabeto"), portando libros en el marco de un proyecto que denominó Biblioburro[26]. Lo hizo con un propósito: "que los campesinos sigan siendo campesinos, pero que sean campesinos ilustrados, que sean campesinos que sepan adónde van y le den dirección a su vida".[27]

En referencia a su proyecto, expresa Soriano:

> Haciendo un análisis vi que el único que tenía libros en el pueblo era yo, y decidí llevar los libros hasta las casas de mis alumnos, montado en burro. [...] Son niños que están atravesados por una situación de violencia, niños que vieron gente ahorcada, gente muerta, mutilada, sus padres horrorizados.[28]
>
> Así como los actos malos marcan a los niños, los actos buenos también los marcan. Es como el lienzo en blanco que se escribe y queda grabado.[29]
>
> Cuando tú le enseñas a un niño que maneje su imaginación lo estás remontando sin cometa a que la vuele y la vuele y se le vaya hasta el sol.

¿Qué es lo que hace el maestro Soriano con estas acciones? Está rescatando la condición humana en un contexto de violencia y de marginación.

Desde el campo teórico, y en el mismo sentido, se manifiesta Edgar Morin (1999):

> El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia

[26] Biblioburro nació en el año 1997 de la mano del maestro Luis Soriano, en La Gloria, Magdalena, Colombia. Hasta el día de hoy el proyecto se mantiene activo, ofreciendo jornadas de alfabetización a muchos niños, actividades lúdicas y recreativas. http://biblioburrosinfronteras.blogspot.com/2013/02/el-biblioburro.html.

[27] http://www.youtube.com/watch?v=k4_1MscVJFs

[28] http://www.youtube.com/watch?v=lBi8e1FXZg8

[29] http://www.youtube.com/watch?v=tEaezTlO-Q8

al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación.



Estos dos testimonios nos conducen a preguntarnos dónde y cómo construyen los seres humanos su subjetividad, elemento fundamental de su condición humana.

Podemos afirmar, en principio, que se trata de un proceso complejo, mediante el cual los seres humanos se nutren de las experiencias que le proporcionan los diversos espacios por los que transitan durante el transcurso de su existencia, y los vínculos que en ellos se generan: con su madre y su padre en primer término, en el ámbito de su familia, en las instituciones educativas, en su grupo de pares. Es así como los seres humanos nos vamos conformando como tales en la medida de nuestras posibilidades, en correspondencia con los demás, en diálogo con nuestro cuerpo, nuestros pensamientos, nuestros sentimientos y nuestra historia.

La calidad de estas experiencias, en diálogo con quienes rodean al niño o la niña, es lo que le permite a cada individuo crear su acontecer cotidiano, determinando las características de sus vínculos y comunicaciones, desarrollando su itinerario de vida. Esto posibilita a los seres humanos pensar y resolver por sí mismos, es decir, autodeterminarse.

> Las experiencias pueden ser gratificantes o displacenteras. Cuando hablamos de experiencias estamos haciendo referencia a las experiencias familiares, laborales, espirituales, enriquecedoras, dolorosas, reiteradas, inéditas, etc. En cualquiera de las situaciones mencionadas, el registro de la experiencia se concreta desde lo subjetivo, lo individual, lo propio y personal, lo diferente del otro, que nos distingue y caracteriza. Una misma experiencia vivida por sujetos diferentes, adquiere valores únicos en cada uno; la carga emocional adjudicada es dada por quien vive y sólo comprendida por él (Lego, 2009).

La educación juega un papel esencial en la conformación de la subjetividad; por lo tanto, debe proveerse a los niños y las niñas de múltiples vivencias. Elliot Eisner (2004) sostiene que nacemos dotados de un cerebro pero que son las experiencias las que desarrollan nuestra mente. Las artes forman parte del núcleo esencial de la educación, por lo que resultan de suma importancia para este desarrollo.

En la actualidad, la velocidad de los microprocesadores ha contagiado a los seres humanos. Vivimos en la *cultura de la inmediatez,* ya no tenemos *tiempo*. La inmediatez «no permite el cumplimiento de una obra ni el desarrollo de una composición organizada, sino la fulgurante intensidad de un trance; el rasgo sugestivo o patético de una palabra, una imagen, un gesto».[30]

En una sociedad en la cual los proyectos de vida han pasado de las certezas a las incertidumbres, donde las normas y los vínculos sociales ya no son inteligibles, donde se producen continuos cambios y crisis personales y colectivas, ¿es posible que el ser humano se sienta contenido, sostenido, sujetado?

Esta línea de pensamiento nos remite a los planteos de Zigmunt Bauman (1999), quien sostiene, entre otras cosas, que la sociedad de consumo juega en la actualidad un papel preponderante. La violencia de esta época surge, en muchos casos, ante la imposibilidad de acceder a la conformación de individualidades acordes a las exigencias del mercado. La presión comercial lo domina todo y las relaciones se miden en términos de costo y beneficio. El cambio y el movimiento se han vuelto permanentes. Las verdades de hoy se desvirtúan mañana. La desaparición de modelos a los que recurrir claramente, provoca un sentimiento de incertidumbre, y vulnerabilidad. En este contexto, ¿qué es lo que se diluye? Según Bauman (1999), «son los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos, las estructuras de comunicación y coordinación entre las políticas de vida individuales y las acciones políticas colectivas».

El análisis y la calidad de las experiencias vividas, y de los vínculos generados, es lo que permite a los seres humanos dilucidar y comprender la realidad como base para una toma de decisiones autónoma, acrecentando el aprendizaje acerca del mundo y construyendo su subjetividad, entendida como:

> […] el conjunto de percepciones, imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad. Esta concepción es retomada y caracterizada como una disposición interna que el sujeto ha construido de una forma personal y social, a partir de su interacción con el entorno inmediato y el entorno ampliado.[31]

Los individuos que son capaces de construir su subjetividad con autonomía e independencia, desarrollan genuinos intereses, nuevas capacidades, formas propias de pensar y de sentir, de actuar, de innovar, lo que favorece las relaciones con sus pares, sus familias y con su lugar en el mundo. Estos conceptos nos conducen a la idea de *libertad expresiva*, a ser retomada más adelante.

[30] Nicolás Grimaldi (1998), La cultura en el siglo xx, citado por Antonio García Danglades (2002). En http://www.analitica.com/va/politica/opinion/4096326.asp.

[31] Grajeda, Durán, Davini y otros citados por Mizkyla Lego en La construcción de la subjetividad, *op. cit.*

La construcción de la subjetividad se inicia en los seres humanos desde el momento del nacimiento –o incluso antes- siendo de gran relevancia las experiencias y vivencias que acontecen durante la primera infancia.

PRIMER ESTADIO: EL CUERPO COMO INSTRUMENTO VINCULAR

Durante la primera infancia, la subjetividad inicia su proceso de construcción a través del cuerpo, que constituye el lugar de amarre de los cruces filosóficos, históricos, artísticos y culturales. Es sobre el cuerpo que la sociedad y el entorno inmediato estampan las normas, los modelos, las reglas imperantes, ejerciendo control a partir de las mismas.

> El cuerpo no es una cosa, una sustancia o un organismo, sino una red plástica contingente e inestable de fuerzas sensoriales, motrices y pulsionales, o mejor aún, una banda espectral de intensidades energéticas, acondicionada y dirigida por un doble imaginario: El imaginario social y el imaginario individual (Le Breton, 1990).

En la propuesta de educación artística que denominamos Didáctica espiral (Azar, 2010), entendida como un proceso que parte de un punto básico y se desarrolla de manera circular y ascendente, señalamos como primer estadio: «Yo soy con mi cuerpo: aprender a ser», refiriéndonos a los procesos de autorreconocimiento.



En un mundo situado en un momento histórico en el que se producen múltiples cambios y en el que confluyen creencias diferentes, es necesario resignificar nuestra conciencia, obteniendo conocimiento de nuestro yo, de nuestras cualidades y particularidades, apropiándonos de ellas, para conquistar la autenticidad en una suerte de polifonía integrada por la autopercepción, la autoobservación, la historia personal, la autoestima, la autoaceptación. Este «mirarse a sí mismo» contempla el cultivo del propio cuerpo y su aceptación. Es por ello que, desde el momento del nacimiento, es necesario desarrollar acciones con los niños y las niñas, para que logren expresarse corporalmente, afianzando de esa forma su personalidad y generando autoestima.

Dichas acciones deberán favorecer el desarrollo de la comunicación, la sensibilidad y la imaginación. Por medio del lenguaje corporal, niños y niñas llegarán a conocerse y manifestarse, promoviendo su desarrollo, su crecimiento y su maduración.

El cuerpo es una construcción *en* y *para* la relación con el otro; por lo tanto, resulta imprescindible la mirada de ese *otro* para reconocerse. A partir de ello se establece un juego entre lo individual y lo social, siendo su resultante la imagen corporal.

> El propio cuerpo suele ser el primer objeto de juego que utiliza el niño y a la vez recurre a él como instrumento para acceder a las relaciones con los demás. No sería posible contemplar la toma de conciencia de su propia existencia si la criatura no contara con la posibilidad de experimentar con sensaciones y movimientos. El desarrollo de la sensibilidad, del tono y control corporal, la conquista del dominio motor, la construcción de su propio esquema corporal, el desarrollo del predominio lateral, el dominio del equilibrio, las coordinaciones y movimientos especializados, están todos basados para su conquista en la posibilidad casi permanente de actividades exploratorias y de dominio de carácter placentero, frecuentemente espontáneas, en un ambiente de seguridad y estimulante (Sarlé y Arnaiz, 2009).

El cuerpo se relaciona con el entorno por medio de los sentidos, que se encuentran alojados en él y poseen una jerarquía trascendental; posibilitan la conexión de los seres humanos con la realidad. En otras palabras, lo que no *sentimos* o *percibimos*, no existe para nosotros.

En los últimos años, fundamentado por la proliferación de imágenes, algunas corrientes pedagógicas plantean, desde la infancia, priorizar un sentido por sobre los demás: el sentido de la vista. Consideramos que no resulta conveniente jerarquizar uno de los sentidos; por el contrario, el tratamiento de todos ellos debe darse en igualdad.

Las inhibiciones limitan con frecuencia el uso de los sentidos, coartándolos y restringiéndolos:

> La educación y la sociedad han formado seres inseguros, tímidos, miedosos e incapaces de expresar públicamente los deseos y necesidades a sí mismo dificultando la comunicación y la libre expresión.[32]

Los inhibidores pueden ser de tipo cultural, emocional, intelectual o perceptual, y pueden darse combinaciones de más de uno de ellos. Los culturales son creencias o valores rígidos que se transmiten de generación en generación. En el marco de esta realidad es que debemos ayudar a niños y niñas a salir de esta situación, disolviendo las trabas que hayan incorporado. Es necesario promover el autoconocimiento a partir de la detección de sus inhibiciones, que actúan como obstáculos importantes para el acto creador, para el desarrollo de la *libertad expresiva*. Desde la educación se deben abordar las situaciones de inhibición detectadas, por medio de propuestas de autoexpresión en las cuales la exploración y la investigación de la materia ayuden a niños y niñas a alcanzar sus propias verdades.

[32] Gilda Waisburd (1996), *Creatividad y transformación*. México, Editorial Trillas, citado por Diana López Castro en «Los inhibidores personales como obstáculo para el desarrollo de la creatividad», revista Creando, Universidad de Colombia, año 2. Disponible en: http://api.ning.com/files/UMYORiDsjDGA21F8aBSkMRlBxOr4A732A85dt3Jih60dlHYohQPrMTe9L4P-o7QM3CIt-Mj9u6h4R-977s74E9YbQ0ODFUjg/Inhibidorespersonales.pdf

De lo que se trata es de potenciar la expresividad presente en los pequeños desde el momento del nacimiento, ayudándolos a destrabar los caminos bloqueados por la represión, el manejo del poder y los tabúes culturales de un mundo adultocéntrico. Esta realidad a la que están sometidos los niños apunta a que sus manifestaciones expresivas naturales permanezcan escondidas. Revertir esta situación debe transformarse en el objetivo de la educación en general y de la educación artística en particular.





SEGUNDO ESTADIO: ENTORNO INMEDIATO, VIVENCIAS Y RECUERDOS

¿Quién no reproduce dentro de sí, al mundo que lo genera?
(Eduardo Galeano)[33]

Entendemos el espacio como una delimitación territorial. En él se visualiza un núcleo central de interacción rodeado de un entorno. Puede tratarse de un lugar limitado por elementos físicos o de un lugar más amplio donde transcurre el devenir comunitario: un espacio poblado de sonidos, luces y sombras que conforman el clima ambiental. Espacios de convivencia, en un mundo de *zapping*.

El espacio es el lugar donde se realiza una tarea, donde es posible entrar, permanecer, salir, habitar. En los espacios que se habitan, no solo se depositan los sentimientos más primitivos (competencia y envidia), sino también las necesidades y las expectativas. En ellos se desarrolla la fantasía y navega el subconsciente.

Las ciudades actuales proveen a los seres humanos de innumerables estímulos; son creadoras de símbolos y mensajes que nos invaden, y muchas veces, conmueven.

[33] Eduardo Galeano (1978), ***Días y noches de amor y de guerra.*** Cuba: Casa de las Américas.

Cuando un individuo ocupa un espacio, comienza a hacerlo suyo, lo modifica e internaliza, oficiando de constructor del mismo. Si logra hacerlo suyo, mantiene con él una unión indisoluble de fidelidad, sintiendo que pertenece a ese lugar y que ese lugar le pertenece.

Estos procesos de apropiación del espacio se inician desde la temprana infancia.

> [Los] niños descubren el espacio en la exploración del entorno o en los juegos y cuentos, enriqueciendo su bagaje sensorial, emotivo, contextual [...] con multiplicidad de formas y matices (Cabanellas y Eslava, 2005).

El trabajo que venimos desarrollando desde tiempo atrás en el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte - Taller Barradas se concreta, intencionalmente, en diversidad de espacios: abiertos o cerrados, museos, casas de cultura, plazas, calles peatonales, parques, etc. Consideramos que el entorno cotidiano debe ser fuente de trabajo e inspiración, y que la ciudad se puede pensar como sala de clase, pues pavimentos, estatuas, muros, teatros, edificios, fachadas, iglesias, vidrieras y balcones ocultan historias que se pueden indagar en todos sus matices, cada uno de los cuales esconde una narración que puede desentrañarse. También existen espacios de circulación, que ofician de puentes de comunicación y que pueden ser mirados, habitados y transformados.





Mari Carmen Díez Navarro (2002, p. 87) expresa al respecto:

> A mí, «entorno», sobre todo, me hace pensar en cobijo, en protección, en sosiego, en compañía [...] interpretaciones subjetivísimas, ya lo sé, pero no del todo descartables, creo, porque parten no solo de mis vivencias, sino de mi apropiación del lenguaje, madre común de los significados de las cosas.

Quizás lo mejor fuera fijarnos en las raíces. Que en este caso nos ponen delante de una serie de círculos concéntricos que rodean al niño, que están en torno a él, que lo envuelven, lo protegen, lo «contornean», dándole seguridad, limites, tiempo y caminos para salir a la parte de afuera, al exterior. Adentros y afueras son palabras que ayudan a definir y entender esto de los entornos. Sería algo así: el niño está adentro, y todo lo exterior lo espera afuera, pero es

tan grande ese entorno envolvedor que necesita otros círculos, otros itinerarios más sencillos y cercanos que le conduzcan de la mano al exterior. Es como la piedra que se tira al agua y la rodean mil círculos de espejeantes temblores. Bien, pues… la piedra es el niño.

En contraposición a este concepto del espacio como algo vivo, el cual es posible construir y sentirlo como propio, encontramos un uso del espacio entendido como «no lugar».

> [Buena parte de nuestra vida] acontece –o deja de acontecer- en los […] denominados «no lugares» en oposición al concepto antropológico de lugar […]. Los «no lugares» son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas ([calles], vías rápidas, empalmes de rutas, aeropuertos) como los medios de transporte, o también los [territorios] de tránsito prolongado [lugares del anonimato] (Vásquez Rocca, 2007).

Las ambientaciones estereotipadas de los locales escolares corren el riesgo de convertirse en no lugares. Las instituciones educativas suelen ser tratadas como espacios sin historia. Por ello, es necesario:

> […] profundizar en los vínculos, las relaciones que se crean entre el cuerpo, los objetos y el espacio en constante construcción, que acompaña al niño en su proceso vital. Espacio que surge desde el cuerpo en un contexto y se constituye como una envolvente dinámica, […] en una mutua transformación entre el niño y su entorno (Cabanellas y Eslava, 2005).

Loris Malaguzzi (2001) sostiene que el espacio es un recurso educativo de primer orden, y por lo tanto, el ambiente adquiere el papel de un educador. Desde la experiencia desarrollada a partir de sus ideas en las escuelas infantiles de la comuna de Reggio Emilia, Italia,[34] se considera que:

> […] una escuela pequeña y amable, en su riqueza formal e informal, ofrece mayores posibilidades de ofertas más cercanas a la participación real de los individuos que componen dicha institución.

Se trata de implementar una escuela que integre los espacios del adentro y del afuera (patio, barrio, ciudad); que favorezca el encuentro y la convivencia en situaciones cotidianas y extraordinarias; que promueva el taller como forma de ocuparse más del hacer que del hablar; que vele por el cumplimiento de los derechos de niños y niñas construyendo e intercambiando experiencias de significado vital, que habilite el encuentro en pequeños grupos o en intimidad, con una arquitectura que no jerarquice roles y funciones.

> Los niños tienen el derecho de crecer en lugares cuidados, placenteros; la educación no puede eximirse de estas tareas. La atención a la dimensión estética es un método pedagógico que da óptimos resultados, visto que la búsqueda de la belleza pertenece a

[34] Las escuelas infantiles de la comuna de Reggio Emilia, Italia, fueron señaladas como las mejores instituciones educativas a nivel mundial en el año 1991 por la prestigiosa revista estadounidense *Newsweek*. Fue a partir de ese momento que investigadores, educadores y pedagogos quisieron conocer y profundizar en este enfoque educativo que hoy es conocido y valorado internacionalmente.

los procesos autónomos del pensamiento, incluidos también los del niño (Hoyuelos, en Cabanellas, 2005).

TERCER ESTADIO: LA EXPRESIÓN COMO VÍA DE COMUNICACIÓN

La necesidad de expresar, comunicar, ser escuchado, ser reconocido y comunicarse es el motor del aprendizaje y, al mismo tiempo, material del mismo. Todos necesitamos a alguien que nos escuche, alguien que, al ubicarse en posición de escucha, nos otorga nuestro lugar en el mundo.

Transformarnos en buenos oyentes nos permite conectarnos desde los niveles más profundos y fuertes en una relación, porque la escucha atenta expresa respeto y satisface en el otro la necesidad de ser escuchado.

El ser humano no nace como integrante de una colectividad, pero sí con la disposición genética para integrarla. Su inclusión social le permite comprender a sus semejantes y apropiarse del mundo; es por ello que revitalizar y reforzar el vínculo humano debe ser uno de los cometidos de la educación artística. Escuchar aumenta el conocimiento y favorece las ideas innovadoras lo que nos permite *crecer*.

La apropiación del mundo se produce cuando el ser humano se apodera del universo en el cual coexiste. Cada uno de nosotros interviene en el ser del otro, en una relación de equilibrio continuo, dentro de una estructura dinámica que se encuentra en cambio permanente. La relación vincular incluye determinadas conductas, las que deben ser motivo de nuestra atención.

> La comunicación humana se cimienta en la palabra. Gracias a la palabra expresamos nuestros pensamientos, ideas, pedidos, sentimientos y nos relacionamos con los otros. Para que la palabra surta efecto es necesario que sea oída y escuchada, que nuestros interlocutores «decodifiquen» nuestro mensaje. Saber escuchar no solo es una práctica necesaria sino una necesidad en la familia, en la escuela y en la propia sociedad. [...] La sociedad incomunicada está abierta a una serie de conflictos sociales, políticos y económicos productos de la falta de equidad y la injusticia. El desentendimiento social es producto de la incapacidad de escuchar a los demás (Godos Curay, 2007).

Para que el prodigio de la comunicación se produzca y la palabra habilite significados, es necesario aguzar los sentidos, que la palabra sea escuchada, percibiendo su impacto y las necesidades que manifiesta el oyente.

Encontrar los códigos de comunicación, los canales de decodificación, es un problema ético del ser humano, para darle sentido a lo que ocurre. Generar vínculos positivos e intensos

resuelve una necesidad, ya que cada individuo se va conformando como tal, en la medida de sus coyunturas y en interrelación con sus pares y con el resto de la sociedad.

Escuchar demuestra tolerancia, permitiendo que afloren ideas nuevas y aumentando el conocimiento. Para ello es necesario crear un clima de confianza, lo que significa *creer en el otro*. Es necesario desarticular las trabas en la comunicación, enfrentando nuestros prejuicios, exteriorizando nuestras creencias y vivencias en un marco de respeto por lo diferente.

En todas las personas existe la inquietud por ser reconocidas.

> Un ser humano necesita de otro ser humano toda la vida. Necesitamos de un ser humano real, que nos diga: estas ahí, sos alguien, me reconozco persona, me reconocen persona, soy una persona cuando el otro me permite descubrirme a mí mismo y yo descubro al otro, logrando el vínculo (Azar, 2010).

Dejarse investir por las experiencias infantiles habilita el diálogo entre los niños y los adultos, debido al acompañamiento natural que se produce y al hecho de compartir las emociones. Inmersos en este diálogo, niños y niñas logran comprender el mundo de los mayores.

El establecimiento de este tipo de vínculos implica un recorrido complejo que demanda esfuerzo y persistencia, pero si se logran establecer de manera fluida, se activan buenos procesos de enseñanza y de aprendizaje.





Carlina Rinaldi (2001), asesora pedagógica de Reggio Children[35] expresa lo siguiente:

> Este es un camino difícil que requiere energía, trabajo constante y, a veces, sufrimiento. Pero también ofrece asombro, alegría, entusiasmo y pasión [...]. La escucha no es fácil. Requiere una conciencia profunda y una suspensión de nuestros juicios y prejuicios. Requiere una gran apertura al cambio [...]. La escucha elimina el anonimato del individuo (los niños no toleran ser anónimos) [...]; es la base de cualquier relación de aprendizaje. A través de la

[35] Reggio Children es una fundación sin fines de lucro que fue creada oficialmente el 29 de septiembre de 2011 con el objetivo de difundir los valores del enfoque Reggio Emilia en todo el mundo, y que coordina el Centro Internacional Loris Malaguzzi.

acción y la reflexión, el aprendizaje toma forma en la mente del sujeto y, a través de la representación y el intercambio, se convierte en conocimiento y habilidad.

La consolidación de la escucha en los procesos de comunicación suscita emoción; sensibilidad a los patrones que nos conectan con otros (códigos / ética); necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos y no solo con los oídos, de reconocer los múltiples lenguajes, símbolos y códigos, que la gente usa para comunicarse y expresarse, de producir preguntas y no respuestas, de generar la curiosidad, el deseo, la duda y la incertidumbre, de abrirse a las diferencias reconociendo el valor del punto de vista de los demás y su interpretación, de practicar la escucha interna, escuchándonos a nosotros mismos.

Nunca soy más yo mismo que cuando guardo silencio y escucho, cuando dejo a un lado mi fatigosa identidad y mi propia memoria para concentrarme del todo en el acto de escuchar, de ser plenamente habitado por las experiencias y los recuerdos de otros.[36]

CUARTO ESTADIO: LA EXPLORACIÓN Y EL DESARROLLO SENSOPERCEPTIVO

Cuando divisamos el mar nos entró a todos una alegría nueva e inusitada. ¡El mar!, ¡el mar! [...] ¿Qué encanto tiene siempre para todos el mar?¿A quién no le arranca siempre una mirada nueva, o una palabra feliz?

La cita con la que se abre este subepígrafe forma parte del testimonio de una alumna en edad escolar en una particular experiencia basada en la centralidad de la expresión, desarrollada en Uruguay, departamento de Colonia, Canteras de Riachuelo, entre los años 1928 y 1935 por el maestro Jesualdo Sosa[37]:

[Testimonio] de una educación en donde todo era vivido, desde la historia a la geografía, de las matemáticas al idioma. Palpitando, contando un cuento, una historia, una anécdota de viaje [...]. Muchas horas trabaja [el maestro] fuera de la escuela: en las canteras, en las calles, en los bosques, en ríos y lagunas (Azar y otros, 2005).

La percepción del entorno, introduciéndose en él, navegándolo, investigando en sus grietas, junto con la conmoción interior que estas acciones producen, contribuye a la conformación de la subjetividad.

No hay modo de comprender el mundo sin detectarlo antes con el radar de los sentidos. Podemos expandir nuestros sentidos [...] pero lo que se halla fuera de su alcance quedará necesariamente ignorado. Nuestros sentidos definen las fronteras de la conciencia y como

[36] Antonio Muñoz Molina, (2001). *Sefarad,* Madrid, Alfaguara.

[37] Jesús Aldo, *Jesualdo,* Sosa (1905 -1982). Maestro y pedagogo uruguayo, investigador, profesor de literatura infantil, poeta, novelista y periodista. Autor del libro *La expresión creadora* (1950), en el cual estableció los lineamientos teóricos de la experiencia educativa que desarrolló en la escuela rural de Canteras de Riachuelo, Colonia, entre 1928 y 1935, y de la novela, basada en la narrativa de la citada experiencia.

> somos exploradores e investigadores innatos de lo desconocido pasamos una gran parte de nuestra vida recorriendo (Ackerman, 2000).

Las herramientas de la sensopercepción nos permiten acceder a la información necesaria para desarrollar nuestra vida en sociedad. Pero, ¿qué entendemos por *sensopercepción*? Se trata de un proceso que resulta preponderante durante la primera infancia y que posibilita la relación de los individuos con el mundo que los rodea, a partir de lo cual generan su imagen del mismo. Los órganos sensoriales permiten conocer el mundo físico, aprendizaje que resulta necesario para el desarrollo de la vida.

La actividad sensorial se divide en *exterocepción* y *propiocepción*. La exterocepción es la percepción de los estímulos que emanan del exterior: visión, audición, olfato, gusto y tacto. La propiocepción es un sentido de interocepción, por el que se tiene conciencia del estado interno del cuerpo: cenestésico, kinestésico o cinético y de orientación. La sensación, el estímulo y la percepción resultan imprescindibles para que estos procesos ocurran.

La sensación es la impresión recogida por nuestro sistema sensorio provocada por estímulos propios y del medio ambiente, que activa la reacción de nuestro cuerpo.

El estímulo, del latín *stimulus*, una de cuyas acepciones es «aguijón», es generador, causa, energía, señal u objeto que provoca una reacción externa o interna ya sea química, física o mecánica que puede provocar que nuestros órganos sensoriales reaccionen.

La percepción es la interpretación producida a partir de los estímulos, su organización, registro y categorización conducente a su compresión consciente.

> Nuestra piel es una suerte de traje espacial [una burbuja] con el cual nos desplazamos en una atmósfera de gases ásperos, rayos cósmicos, radiaciones solares y obstáculos de toda clase.
>
> La burbuja es nuestra piel. Pero la piel también está viva, respira y excreta, nos protege de las radiaciones peligrosas y del ataque [exterior], nos aísla del calor y el frío, se repara a sí misma cuando es necesario, regula el flujo sanguíneo, actúa como un marco para nuestro sentido del tacto, nos guía en la atracción sexual, define nuestra individualidad y contiene toda la carne y los humores, dentro de nosotros, donde deben estar.
>
> Nuestra piel es lo que se interpone entre nosotros y el mundo. Basta pensarlo un poco para advertir que ninguna otra parte de nosotros hace contacto con algo ajeno a nuestro cuerpo. La piel nos aprisiona, pero también nos da una forma individual, nos protege de invasores, nos enfría o calienta según lo necesitemos, [...] contiene nuestros fluidos corporales. Lo más asombroso, quizás, es que puede repararse cuando debe hacerlo, y de hecho está renovándose todo el tiempo (Ackerman, 2000).

La totalidad de los sentidos que componen el sistema sensoriomotor posibilitan nuestra conexión con la realidad del mundo exterior. Por lo tanto, todos ellos deben tener igual

atención, lo que echa por tierra los postulados de las corrientes que priorizan lo visual, enfatizando el sentido de la vista por sobre los demás.

No obstante considerar que debe darse igual tratamiento a los cinco sentidos, debemos reconocer que el tacto es el primero que se desarrolla en el embrión humano. Es por ello que el sentido que predomina en los primeros años de vida es el tacto y la vista (lo visual), lo hace en la adolescencia.

Cuando percibimos texturas, formas, o morfologías de la materia, cuando sentimos placer o rechazo, estamos en presencia del sentido cuyo órgano sensorial posee la mayor extensión en nuestro cuerpo: el tacto y la piel.

> Verdaderamente son pocos los que saben de la existencia de un pequeño cerebro en cada uno de los dedos de la mano, en algún lugar entre falange, falangina y falangeta. Ese otro órgano al que llamamos cerebro, ese con que venimos al mundo, ese que transportamos dentro del cráneo, y que nos transporta a nosotros para transportarlo a él, nunca ha conseguido producir algo que no sean intenciones vagas, generales, difusas, y sobre todo, poco variadas, acerca de lo que las manos y los dedos deberán hacer. [...]
>
> Nótese que cuando nacemos, los dedos no tienen cerebros, se van formando poco a poco, con el paso del tiempo y el auxilio de lo que los ojos ven. El auxilio de los ojos es importante, tanto como el auxilio de lo que es visto por ellos. Por eso lo que los dedos siempre han hecho mejor es revelar lo oculto. [...]





Para que el cerebro de la cabeza supiese lo que era La Pietà[38], fue necesario que los dedos la tocaran, sintieran su aspereza, el peso y la densidad; fue necesario que se hirieran con ella. Solo mucho tiempo después el cerebro comprendió que de aquel pedazo de roca se podía hacer una cosa a la que se llamaría «puñal» y una cosa a la que se llamaría «ídolo». El cerebro de la cabeza estuvo toda la vida retrasado con relación a las manos, e incluso en estos tiempos, cuando parece que se ha adelantado, todavía son los dedos quienes tienen que explicar las investigaciones del tacto, el estremecimiento de la epidermis al tocar el barro [...] la vibración

[38] La Piedad del Vaticano o *Pietá* es un grupo escultórico en mármol realizado por el artista Miguel Angel entre 1948 y 1949. Se encuentra en la Basílica de San Pedro del Vaticano.

sutil de una hoja de papel extendida, la orografía de las texturas, el entramado de las fibras, el abecedario en relieve del mundo [...]. El cerebro preguntó y pidió, la mano respondió e hizo. [39]

La estimulación táctil promueve un crecimiento precoz del sistema nervioso y, por lo tanto, un desarrollo favorable. Existen investigaciones que han encontrado una relación directa entre la ausencia de contacto corporal y el aumento de la violencia.

La observación guarda una estrecha relación con la sensorialidad. Es por ello que para la educación, especialmente durante la primera infancia, resulta fundamental promover la observación activando la multisensorialidad (el uso combinado de diversos sentidos), la manipulación y la exploración.

> La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla (Morin, 1999).

Siguiendo a Eisner (2004), consideramos que el desarrollo de la mente de los individuos dependerá de la variedad y calidad de las experiencias por las que transiten. La escuela tiene la responsabilidad mayor en esta tarea en tanto es el espacio en el que se diseñan «experiencias para formar la mente y movilizar el ser, con saber y saber hacer».

Diversos docentes y pensadores coinciden con esta línea de pensamiento, por lo cual afirman que la observación es una función de la inteligencia.

Al respecto, las educadoras catalanas Carmen y María Aymerich (1970) afirman que:

> Mirando y tocando el niño conquista el mundo. [...] Descubrir nuevamente al mundo, renovar la belleza de las cosas. Renovar nuestra sensibilidad. Aprender a mirar vaciando nuestro interior de los conceptos estereotipados que nos aprisionan. [...] Enseñemos a los niños a observar personalmente, a fijar su atención, a captar todos los detalles, a poseer mentalmente el objeto, el hecho, la idea que les exponemos. Este esfuerzo que les exigimos permite el enriquecimiento interior, la profundidad adecuada de toda una serie de conocimientos que más adelante podrán completarse. Pero es conveniente que el educador use de toda su expresión para despertar un interés, un afecto, un deseo de conocer aquella cosa determinada; entonces se establecerá una doble corriente que va de los sentidos a la inteligencia.

Dumas Oroño (1951), docente y artista plástico uruguayo sostiene lo siguiente:

> Entendemos por contemplación no la simple observación visual, sino la total influencia de la naturaleza y el arte en los sentidos del niño, cuando este representa el papel de espectador. Contemplación no es solo mirar, sino ver y sentir, ver y temblar, es enhebrar

[39] Saramago, José (2000). *La caverna*. Portugal: Caminho Lisboa.

> con el entendimiento un vínculo entre el espectáculo y el yo íntimo, es descubrimiento y asombro, es creación, en cierta medida. Es un estado de *ánimo, no una actitud exterior.*

Por su parte, el escritor y periodista alemán Rudolf Arnheim (1985), quien dedicó buena parte de su vida a este tema, afirma que todo pensamiento es, fundamentalmente, de naturaleza perceptual. Los procesos básicos de la visión implican mecanismos típicos del razonamiento. Sostiene la presencia de la resolución de problemas en las artes y de imágenes en los modelos mentales de la ciencia:

> Las operaciones cognoscitivas llamadas pensamientos, son ingredientes esenciales de la percepción misma [...]. La percepción visual es pensamiento visual... Por percepción visual se entiende esta ejecución eminentemente activa.

Rath y Wassermann (1994), quienes se dedicaron a analizar las posibilidades del pensamiento, reflexionan:

> *¿Enseñamos a nuestros jóvenes a hacer uso correcto de sus ojos y oídos? ¿Saben emplear todos sus sentidos* mientras pasan sus años en la escuela? ¿Es importante que cuenten con oportunidades para verificar la exactitud e integridad de lo que ven, sienten, oyen, huelen y gustan? ¿No estaremos tal vez sobreestimando la enseñanza de los textos? Observar es descubrir cosas, es parte de un proceso de reaccionar significativamente ante el mundo. Al compartir nuestras observaciones con el prójimo, advertimos los puntos ciegos en nosotros y en ellos. Aprendemos a ver y a reparar en lo que antes no percibíamos. Desarrollamos un criterio discriminativo y es muy importante que contemos con oportunidades para evolucionar en este aspecto, pues todo ello conduce a la maduración.

QUINTO ESTADIO: LA LIBERTAD EXPRESIVA

> Desde una perspectiva científica, resulta apropiado preguntarse si los métodos y prácticas en la educación artística son (o podrían ser) infinitamente variados; o si, en cambio, los principios que rigen el desarrollo humano colocan limitaciones significativas en el decurso de la educación artística: sobre aquello que puede enseñarse, sobre cómo puede enseñarse y sobre qué base deben darse los resultados educativos (Gardner, 1994).

Cabe, entonces, la siguiente pregunta: ¿podemos (y debemos) llegar a un solo diseño metodológico en la formación en arte? Considerando que los pueblos y las sociedades tienen diversas culturas, costumbres, hábitos, cada modelo educativo debe diseñarse teniendo en cuenta sus características. De igual forma, las propuestas metodológicas deben presentar variaciones acorde a las edades y a las características de los niños y las niñas.

En el escenario actual, los movimientos pedagógicos que postulan metodologías centradas en la expresión están siendo cuestionados. Los debates acerca de «arte *o* expresión» o «arte y expresión» provocan confusión.

Herbert Read[40] y Victor Lowenfeld[41] son dos autores representativos del movimiento que se denominó genéricamente «autoexpresión», como respuesta a una realidad, a una necesidad. Read (1969) sostiene:

> Todos los tipos de niño, aun los pródigos de habilidad en la representación naturalista, emplean sus dibujos no como expresión de sus imágenes perceptuales, ni de sus sentimientos reprimidos, sino más bien como una sonda, un espontáneo extenderse hacia el mundo exterior.

Por su parte, Lowenfeld (1961) afirma:

> La capacidad de autoidentificación del niño con las propias experiencias constituye uno de los requisitos más vitales para la producción creadora.

En relación al término *expresión* existe profusa bibliografía. A continuación compartimos algunas conceptualizaciones que se complementan entre sí:

> El término *expresión* alude a la posibilidad natural que tenemos todos los seres humanos de traducir la intimidad de nuestro ser con signos exteriores, salir de nosotros mismos, mostrarnos; entregarnos, compartir y comunicarnos (Ivaldi, 2004).

> [La expresión es] una vía de desarrollo y crecimiento en todas las dimensiones: íntimas y esenciales –haciendo al sujeto un ser apto para recibir y asumir- y externas, dirigidas hacia fuera, haciéndolo capaz de transmitir y de proyectarse (Aymerich, 1971).

> La expresión es indudablemente siempre una traducción íntima de estados de conocimientos (que determinaremos si solo intuitivos o también lógicos, inteligentes), provocados por reacciones –no impresiones, como se pide- interiores o exteriores, mediante las cuales exponemos ideas, conceptos, emociones, experiencias o los más elevados atributos de nuestra sensibilidad y razón con la finalidad diversa, y por sobre todo lo cual campea un afán de entendernos con nuestros semejantes y aumentar el poder humano de nuestra eficiencia social. Constituye una modalidad actuante, que algunos han llamado psicofisiológica de la conciencia y es, sin duda alguna, el más importante fenómeno psíquico de la vida, porque establece conexiones de lo físico y lo psíquico (Sosa, 1950).

> La descarga emocional es una condición necesaria de la expresión pero no suficiente. No hay expresión sin excitación, sin perturbación. Sin embargo, una agitación interna que se descarga inmediatamente en risa o llanto, pasa. Descargar es desembarazarse, despedir; expresar es quedar, impulsar un desarrollo, trabajar hasta la compleción. Un chorro de lágrimas puede traer descanso, un espasmo de destrucción puede dar salida a una cólera interna. No obstante, donde no hay administración de las condiciones objetivas, ni un modelado de los materiales, con la intención de dar cuerpo a la excitación, no hay expresión (Dewey, 1934).

Investigaciones realizadas en las escuelas enfantiles de Reggio Emilia han relacionado el dibujo espontáneo con las formas de expresión verbal, considerando su importancia.

[40] Hebert Read (1893-1968). Poeta, crítico literario y de arte inglés que postuló que el arte debe ser la base de la educación.

[41] Víctor Lowenfeld (1903-1960). Profesor de educación artística estadounidense, en la Universidad Estatal de Pensilvania, que ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística.

> La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que solo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...]. Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de este pueden salir –en cualquier momento- como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera (Malaguzzi, 2001).





Niños y niñas crecen transitando por múltiples y variadas experiencias sensoperceptivas, las cuales activan sus procesos de autoexpresión. Es por ello que durante la primera infancia resulta fundamental promover la manipulación, la búsqueda, la experimentación directa, la investigación, el análisis de las características de los materiales, relacionándolos y compartiendo los resultados. Este tipo de experiencias requieren de la curiosidad, que es muchas veces sofocada por la educación formal, cuando de lo que se trata es de avivarla.

> El artista estudia amorosamente su materia, la examina hasta el fondo, espía su comportamiento y sus reacciones; la interroga para poder dirigirla, la interpreta para poder domarla, la obedece para poder dominarla; profundiza en ella para que muestre posibilidades latentes y adecuadas a sus intenciones; la excava para que ella misma sugiera nuevas e inéditas posibilidades; la sigue para que sus desarrollos naturales puedan coincidir con las exigencias de la obra que ha de realizarse (Eco, 1970).

Y es en este punto donde nos conectamos con el mundo del arte. No hay arte sin expresión, sin comunicación.

> En cambio, al igual que otras formas de arte, se considera que las artes visuales proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos que consideran importantes [...].

A fin de crear un entorno visual rico, existen sólidas razones para exponer a los niños pequeños a obras de arte significativas producida por adultos. También resulta productivo poner a los niños en contacto con iguales que poseen habilidades y conocimientos artísticos así como la habilidad de sintetizar las diversas formas de conocimiento acerca de las artes (Gardner, 1994).





Máscara Yoruba (Nigeria). Dimensiones: 44 x 24 cm. Material: Madera.

En base a los fundamentos expuestos, en respuesta a la cuestión que planteamos inicialmente –¿arte o expresión? o ¿arte y expresión?-, adherimos a una posición ecléctica (Azar, 2010). Consideramos que desde la primera infancia hasta aproximadamente los diez años de edad, resulta fundamental que se propongan a los niños actividades que promuevan la autoexpresión, tales como la manipulación, la experimentación y la investigación con diversos materiales, dialogando con sus posibilidades expresivas. Esto también resulta de aplicación para aquellos niños, niñas, adolescentes, jóvenes o adultos que, siendo mayores, no poseen experiencia estética; es decir, para aquellos que se acercan por primera vez a estas actividades. No obstante ello, consideramos que posee muchos aspectos valiosos.

No existen dudas de que actualmente la libre expresión está siendo cuestionada como propuesta didáctica. Con el correr de los años, durante el desarrollo de nuestra tarea, hemos revisado este concepto. Fue así que comenzamos a aplicar el término *libre expresión estimulada* para lograr la conquista de la *libertad expresiva*. No se trata de un juego de palabras: *libre expresión estimulada* refiere a una metodología, mientras que *libertad expresiva,* a una actitud, a una conquista del educando.

Libertad expresiva es la actitud y capacidad del individuo para plasmar una idea, un concepto, de manera libre, por medio del lenguaje elegido para ese acto de comunicación, sin ningún tipo de trabas –ni externas, ni internas-, con dominio de los aspectos técnicos, conceptuales,

actitudinales y procedimentales. Esta actitud y capacidad se comienza a desarrollar desde el momento en el cual el educando se aproxima por primera vez al área artística. Los conceptos que dieron origen al movimiento de autoexpresión tienen, en este sentido, mucho que aportar (Azar, 2010).

Para lograr la *libertad expresiva* es necesario generar un clima propicio. Toda acción del ser humano posee una base expresiva, porque si no tiene intención, no tiene valor. Como educadores debemos conmover a los niños y las niñas, promoviendo las experiencias significativas y la observación.

Es necesario generar un ambiente de estímulo, de bienestar, de seguridad, de afectividad, de confianza, de respeto por el trabajo, de libertad (sin dejar de cumplir los objetivos propuestos), de aceptación a lo diferente. En síntesis, un ambiente donde cada uno sienta que tiene su lugar en el grupo y que es aceptado, donde el error forme parte de la experiencia, donde se respire el sentido de equipo, se favorezca la investigación, el análisis crítico, la autodeterminación, la capacidad de escucha.

La tarea del educador es generar empatías, provocar procesos, conmover, incitar, avivar, sacudir, abandonar las rutinas. Cada taller debe generar sorpresa, impresionar, cuestionar las convicciones y los estilos de vida que fuimos incorporando como matrices de aprendizaje y que por ello nos condicionan.

SENSIBILIZAR LA MIRADA: LA DIMENSIÓN ESTÉTICA

Todos los aspectos señalados confluyen en el desarrollo de la dimensión estética, entendida como la capacidad humana de interpretar el mundo desde el punto de vista emocional, físico, subjetivo, con una actitud de integración. Implica preservar en niños y niñas su esencia sensitiva, en relación con su entorno, con los objetos y la naturaleza, expandiendo su imaginación y su expresividad, apreciando su libertad y su independencia.

De lo que se trata es de acompañarlos en el proceso de exploración creativa del universo, mediante el cual aprender a percibir el mundo con otras miradas. Para ello es necesario que se produzca el desarrollo de la observación, el descubrimiento de nuevos criterios de belleza, la renovación de la sensibilidad. Se trata de habilitar y permitir a los niños y niñas nuevas vivencias, incluyendo el interés por el mundo del arte, por la naturaleza y por el entorno social, evitando modelos y ampliando sus campos de referencia, haciéndolos partícipes de experiencias con sentido. Nos referimos a promover experiencias diversas y desafiantes, así como interacciones con obras de arte, con las cuales el niño se sienta identificado, resultando

de ello su propio aprendizaje, obras con las cuales se logre vincular emocionalmente y que sea posible interpretarlas utilizando los lenguajes expresivos.

La presencia de reproducciones de obras de buena calidad, representativas del arte nacional, regional y universal, tanto *culto* como *popular*, clásico y contemporáneo, en las salas de primera infancia, es un buen inicio para el desarrollo de la educación estética. La realización de la obra por parte del artista incluye la sensibilidad del hombre por lo que contiene ideas y emociones expresadas en sus imágenes. No planteamos su presencia como modelos a reproducir, sino como disparadores de creaciones propias.

Consideramos que resulta fundamental poner en práctica la idea de John Dewey (1934), que refiere al arte como una experiencia en sí misma, como el encuentro del individuo consigo mismo y con las condiciones de su entorno. La experiencia se produce cuando concluye un evento que provoca una transformación a partir del uso de los sentidos, siempre vigilantes.

> La dimensión estética es la capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente la calidad del mundo, de manera integrada. Es decir que la experiencia estética, a diferencia de otros modos de experimentar y de pensar la vida cotidiana, es una manera particular de sentir, de imaginar, de seleccionar, de expresar, transformar, reconocer y apreciar nuestra presencia, y la de los otros en el mundo; de comprender, cuidar, disfrutar y recrear la naturaleza y la producción cultural, local y universal. La experiencia estética conlleva la capacidad de atribuir *significación* personal, social y cultural (Jaramillo y otros, 2004).

El lenguaje corporal: simbología de las acciones en los espacios de juego

Javier Abad Molina



Esta es mi casa (niño de 5 años). Proyecto y foto: Marisol Girón y Javier Abad.

INTRODUCCIÓN: CUERPO... ¿SE NACE O SE HACE?

> Todo lo que está en el mundo, pasa por el cuerpo.
> *David Le Breton (2009)*

> *Cuerpo* es la frontera entre lo visible y lo invisible.
> *Janet Val Triboullier (2014)*

> Nuestro cuerpo, junto con la memoria, el pensamiento y la afectividad, nos proporciona la identidad en el tiempo ya pasado y nos abre a la esperanza del tiempo futuro, que tira de nosotros como proyecto a realizar.
> *Cristina Álvarez Reinares (1997)*

El cuerpo es el lugar que nos pertenece y al que pertenecemos. Siempre presente, nos acompaña durante toda nuestra existencia y es, al mismo tiempo, retrato y espejo de nuestro propio acontecimiento. Es nuestra presencia en el mundo y también nuestra contribución, siendo conscientes de él tanto en la pérdida como en el encuentro.

Nacemos irremediablemente cuerpo y también nos *hacemos cuerpo* cada día, pues es el soporte vital donde queda impresa nuestra vida emocional y relacional. Pero también tenemos y somos cuerpo. Y esa construcción, inacabada y siempre en tránsito de nuestra identidad corporal, es la que va definiendo ese ámbito de encuentro entre el yo y los otros.

Cada cuerpo, que es irrepetible y funciona como barrera que nos aísla o como puerta franca que se abre a las experiencias de la vida, nos permite ser autónomos del mundo, pero también dependientes de él pues si nos protege en exceso, nos aísla, y si nos entrega, nos hace vulnerables. El cuerpo no solo aprende sino que enseña, es dentro y fuera al mismo tiempo, nos escucha y habla a través de los sentidos. Testigo único y privilegiado de nuestro devenir, en sus pliegues se nos representa el mundo que somos y conocemos.

El cuerpo es también una construcción simbólica y se expresa mediante el lenguaje de la metáfora. Entonces el cuerpo es frontera porosa con el mundo exterior, cartografía de la memoria que queda impresa en la piel, mapa de la materia y el deseo, ecosistema del yo, transporte y préstamo de la genética, relevo y eslabón de humanidad. Habitación con vistas al placer del roce o al dolor de la herida, a la palabra o al silencio, el cuerpo nos acompaña en la grandeza y en la miseria para ser lastre o facilitador del movimiento. Engendrado y engendrador, portador privilegiado de la conciencia y depositario de la realidad, envoltorio y envoltura, continente y contenido, el cuerpo acumula nuestra historia de vida en un relato con número de páginas indeterminado. Por ser hábitat y biografía única de nuestro ser, en sus paredes permanecen registradas las emociones y cogniciones, cicatrices invisibles que irán constituyendo quienes somos, seremos o dejamos de ser. Así, el cuerpo es la casa (y viceversa), ya sea templo o prisión, cuna o sepulcro, ceniza y agua. Entonces... ¿dónde termina el cuerpo y donde empieza el yo?

Apalabramos el cuerpo con términos como *orgánico, somático, propioceptivo, morfológico* o *fisiológico,* palabras extrañas que anidan en la carne. Pero también *regazo, suavidad, ternura* y *maternaje.* La corporeidad infantil participa igualmente de esta poética corporal y, además, es su principal mediador para acoger su ser y salir al encuentro en pos del mundo. Así, el cuerpo del niño o de la niña es el poema de la vida personificado donde las coordenadas de la existencia comienzan a trazarse desde su mismo nacimiento, quizás como destino, encarnando la presencia de su ser en el mundo. Desde ese primer instante, su cuerpo se abre a la vida mediante gestos, acciones y movimientos –que configuran un lenguaje propio y universal que irá ajustando a medida que se amolda a las expectativas externas– y poseen un sentido como lenguaje en sí mismo. Así, la propia respiración, rodar por el suelo, andar de puntillas o

subirse a una silla son lenguajes corporales con significado aunque el niño no sea consciente de ello. Todo ello contribuye a elaborar la construcción de la unidad corporal que facilitará la representación de sí mismo para la formación de un continente psíquico.

Esta historia se inicia a partir del cuerpo del *objeto-madre,* pues los niños se relacionan con el medio a través del tono muscular y los sentidos. El tono es un lenguaje corporal pre-consciente y el primero que le permitirá conectarse con el *otro* que será capaz de comprenderlo y atender a sus necesidades en la medida que pueda establecer una comunicación a través de diferentes lenguajes: la tensión y la relajación, la hipertonía o la hipotonía o la absorción y la separación, etc. Así, al encarnarnos en el yo-cuerpo, somos tiempo y espacio para que la vida se derrame. Y sucede aquí y ahora.

EL LENGUAJE CORPORAL EN EL ARTE: EL CUERPO-ACCIÓN

El arte es el cuerpo.
Lygia Clark

Nuestro cuerpo es un instrumento de acción.
Henry Bergson

La dimensión relacional del arte: del cuerpo del arte al arte del cuerpo

Sabemos que el cuerpo es instrumento para la expresión a través de los diferentes lenguajes y disciplinas de las artes (la danza, la música o el teatro), pero también es mediador para la comunicación y el conocimiento, pues el cuerpo no solo (se)expresa, también sabe. Así, en las diferentes manifestaciones artísticas contemporáneas el cuerpo se constituye como fin y también como proceso. Objeto y sujeto al mismo tiempo, el cuerpo y su representación son ámbitos de percepción y actuación, teoría y práctica para su construcción imaginaria, cultural, simbólica, identitaria, etc. Desde el *body art* hasta la *performance*[42] o el arte de acción, el cuerpo ocupa un lugar importante ya sea soporte, materia prima o vehículo del mensaje (el lenguaje corporal implica necesariamente esa dimensión relacional que convoca tanto al cuerpo del actor como al del espectador).

Desde ese concepto de *cuerpo en acción,* los creadores contemporáneos investigan estos mecanismos de construcción de las identidades, las dimensiones simbólicas corporales y sus límites en las relaciones de pertenencia con el mundo. Y es a través del *cuerpo del arte*, por esta característica de casi ubicuidad, donde mejor se posibilitan diferentes situaciones, valores, extrañamientos, transferencias, intensificaciones y celebraciones. El cuerpo en el arte es, por lo tanto, territorio ideológico para los discursos sociales y políticos, pues en él se escenifican las diferentes interpretaciones y representaciones que contextualizan, resignifican, narran

[42] La ***performance*** contemporánea transcurre entre actos de representación y acciones de transformación, basando su existencia o desarrollo en la confluencia de tiempo, cuerpo y lugar.

y expresan los vínculos del *yo* a través del *nosotros*. Expresamos entonces un *cuerpo colectivo* como mecanismo para actuar sobre la materia del mundo desde esa dimensión relacional en la que *uno* forma parte del *otro*.

A partir de los lenguajes corporales de las artes, el mundo entra y sale del cuerpo como verdadera membrana de resonancia. Así, la experiencia estética procede del cuerpo en su origen pues se concibe como verdadera arquitectura que sostiene las emociones, como espacio transitorio de la identidad y anclaje de la memoria. El cuerpo en el arte (y para el arte) es un argumento de encuentro y conexión con los demás. No solo desde lo concreto y tangible, también desde lo inmaterial como elaborador de significado y nexo común entre las diferentes artes (para apalabrar el cuerpo y corporeizar la palabra).

El cuerpo como soporte de transformación y representación

También el cuerpo ha sido y es un eje para redefinir el arte en todas las épocas, representado y resignificado desde múltiples perspectivas. Fue a partir de los años noventa cuando el cuerpo se convierte específicamente en un *lugar* donde proyectar las prácticas artísticas y también los discursos críticos en torno a las ideologías corporales. Así, en la representación y acción del cuerpo en las artes, se manifiestan las claves de percepción cultural, jerarquía de creencias y sistemas de valores de un determinado paradigma de sociedad en todas sus dimensiones. Desde el cuerpo como receptáculo del espíritu, territorio de la experiencia, lugar de representación de la identidad y la transformación social o intersección de lo público y lo privado, se define también una manera de pensar que es desencadenante de ideologías que se encuentran relacionadas icónicamente con él, convirtiéndose entonces las artes en metáfora de la corporalidad.

A partir de allí, y quizás mucho antes, la materialidad y apariencia del cuerpo es una forma concreta de representación social, cultural y también educativa, en la que las artes colaboran para la conformación de un imaginario colectivo. Son (y han sido) muchos los artistas que generan narraciones que se van anudando al gran relato del arte universal para establecer modos de imaginar posibilidades, nexos, trayectorias, vínculos y conexiones entre sus expectativas creativas y los acontecimientos del cuerpo.

EL LUGAR DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN

Las pedagogías corporales o basadas en la presencia del cuerpo como organizador y generador de conocimiento promueven actitudes críticas desde la acción educativa e implican la corporalidad de los niños (y también de los docentes) en todos los procesos de aprendizaje. El cuerpo

deja de ser el portador del intelecto o el protagonista solo en ciertos momentos reglados y previsibles para convertirse en el lugar de la emoción. Las prácticas corporales en la educación se deben desarrollar, pues, en el permiso de que la movilización del cuerpo colabora en la integración armónica de lo físico en lo psíquico (y viceversa), pues ambas dimensiones son vasos comunicantes que no se simultanean sino que se suceden en la disponibilidad del niño para las representaciones mentales.

Cuerpo y Educación Artística

Las posibilidades (o límites) que se establecen en el aula para el movimiento o la calma representan nuestra concepción psicosociopedagógica sobre la manera de concebir la escuela y las opciones educativas que se asumen, así como la dinamización espacio-temporal que se facilita y promueve para la experiencia corporal. *Ser cuerpo* en la escuela significa también pensar y actuar de otra manera, pues el niño se redefine como ser de acción y movimiento a través del pensamiento dinámico. Solo así, la Educación Artística que fundamenta los lenguajes del cuerpo enuncia su importante lugar y valor.

La Educación Artística es también una manera de entender y representar el cuerpo a través de estos diferentes lenguajes y concepciones educativas. La vivencia del cuerpo es incorporada a un contexto global del conocimiento que se vincula directamente con el mundo sensitivo, perceptivo y emocional que la escuela debe desarrollar en todas sus posibilidades. Así, en una situación integradora de aprendizaje a través de las artes, las aportaciones del cuerpo y su movimiento expresivo consiguen tender un puente entre el acto y el pensamiento que de otra manera no conseguiría un vínculo tan profundo. De esta manera, las dimensiones afectivas, creativas y comunicativas de los lenguajes corporales afianzan los conocimientos y su anclaje significativo. La Educación Artística propone, pues, construir situaciones pedagógicas basadas en vivencias corporales y su proyección real en el espacio de la vida para establecer relaciones inéditas entre el aprendizaje y todas sus representaciones (las corporales y las mentales en procesos de interrelación). Y todo ello, indefectiblemente, pasa por la experiencia de ser un cuerpo.

Por consiguiente, el cuerpo es el principal generador de la emoción que movilizará después la representación gráfica y plástica, la expresión oral y escrita, la conciencia del movimiento en la danza, la producción y percepción de sonidos (o cuerpo sonoro), la omnipotencia de transformar espacios y objetos en las instalaciones o espacios de juego, etc. Pero también la empatía, la mirada, el goce estético, la esperanza y el bienestar son acciones vivenciales que se experimentan desde esa totalidad biológica, emocional, psíquica y social que reconoce la importancia de una cultura corporal como portadora de valores y conocimiento. Así, las manifestaciones del arte se condensan y actúan necesariamente desde la implicación de todos

los lenguajes corporales para acoger esa diversificación que conformará el cuerpo educativo; adhesivo necesario de los vínculos que se construyen y reconocen en comunidad para el crecimiento individual y colectivo.

Los «100 lenguajes» del cuerpo

Las prácticas corporales en la Educación Infantil debieran ser algo más que propuestas de movimiento o expresión de sentimientos para un fin predeterminado. La incidencia en lo corpóreo, en este ámbito concreto, no pocas veces está sujeta a una propuesta de actividad en un espacio especialmente configurado con unos materiales y una actitud quizás directiva por parte del adulto. Es decir, la expresión corporal de la primera infancia no solo es una manifestación de actividad y movimiento reconocible, también puede existir en otras acciones igualmente expresivas como el silencio o la quietud, la mirada o la escucha, etc., pues todas las maneras de relacionarse y comunicarse con los iguales y los adultos referentes son aportaciones del cuerpo al mensaje de la comunicación. Incluso la somatización de todo lo que afecta a su bienestar es pura expresión corporal. Por ello, el cuerpo y sus «100 lenguajes» son la manifestación de lo cotidiano en la escuela pues los niños también se expresan con el cuerpo cuando ríen o lloran, apartan o abrazan, se muestran o se esconden, aparecen o desaparecen, etcétera.

La expresión corporal infantil también implica la interrelación, alternancia o preferencia de los diferentes lenguajes que permiten expresar al niño las emociones que precisa mostrar para una situación determinada con la urgencia de ser entendido y atendido. Su asertividad, la fluidez de estas expresiones o la manera de ser empático con el otro (la representación mental fuera de él mismo) es también un uso del lenguaje corporal que no se atiene a un momento determinado para la expectativa del adulto o la programación escolar. Desde esta íntima comunicación y sus diferentes modalidades, el niño se mueve, se relaciona, toca, mira, siente y colma de experiencias su propio cuerpo. Y los lenguajes corporales no son otra cosa que la representación simbólica de lo que siente, es, cree o imagina (también y al mismo tiempo, en el cuerpo de los demás). Que el cuerpo aparezca como lenguaje quiere significar que su propio ser en sí mismo es una comunicación continua pues se expresa con toda su corporalidad y gestualidad. El cuerpo infantil es, pues, un todo como lenguaje: mensaje vivo y revelación del deseo.

En resumen, el lenguaje corporal también es constituyente de la identidad infantil y está regido por la tensión y distensión del hecho comunicativo. Desde una escucha atenta y sensible, el adulto es receptor privilegiado de todo el crisol de sentimientos, necesidades y afectos que son compartidos a través de toda la multiplicidad de lenguajes del cuerpo.

Podríamos pensar entonces que todos estos lenguajes se basan en percepciones que los sentidos y el diálogo tónico organizan y significan. Cualquier acto, causa o suceso producido por causas externas aportan información que el cuerpo interpreta y expresa desde el placer y el displacer, la empatía o la frustración, etc. La fusión de todas estas respuestas va más allá de las acciones corporales que son evidentes, ofreciendo un sentido simbólico a todo este compendio del mundo percibido. Los lenguajes corporales son, pues, la respuesta, consciente o no, con la que el niño se adapta a los diferentes entornos y la aceptación de sí mismo como proceso dinámico. Así pues:

> [...] nos movemos entre el deseo de fusión con los demás y el deseo de identidad, de independencia de este entorno para encontrar la propia individualidad. También aceptar el propio cuerpo, sus bondades y limitaciones es educar en la expresión corporal (Palou, 2004, p. 189).

EL LENGUAJE DEL CUERPO EN LA INFANCIA

Cuerpo soy yo y alma (así hablaba el niño).
Friedrich Nietzsche[43]

El cuerpo infantil y el lenguaje tónico

El lenguaje corporal del niño y la niña es sutil a través de sus manifestaciones visibles, pues emite siempre un mensaje que impregna todo su espacio vivencial y relacional. La memoria infantil no guarda solo en el intelecto todo lo que vive o siente, sino que desde el mismo nacimiento se graba toda la experiencia vital en el cuerpo y lo manifiesta de manera inconsciente a través de la expresividad motriz (saltos, giros, balanceos, etcétera).

La corporalidad infantil, aunque posee una base biológica fundamental, está sustentada en la vida de relación. Poco a poco, los gestos, las posturas corporales, el modo de moverse, las formas de relacionarse o el conjunto de emociones que el niño expresa son lenguajes mediados por el contexto en el que se desarrolla. Así, el lenguaje del cuerpo infantil es también un sistema simbólico en acoplamiento dinámico y que despliega una representación de sí mismo que le ayuda a determinar quién es; es decir, a construir su identidad. Empieza a tomar conciencia de sus límites y a distinguirse de *lo otro*. En esa vida de relación que se construye a partir del cuerpo materno (el lenguaje tónico es el interlocutor) el niño percibe que hay cosas que son *yo* y otras que son *no-yo*, pues necesita agrupar esas impresiones parciales para entenderse como unidad corporal.

[43] *Así habló Zaratustra,* de Friedrich Nietzsche.

El tono se considera también importante como lenguaje para que el niño se entienda en su vida de relación (biológica y psicológica) e incluso en la toma de conciencia de sí mismo. Además, el tono como indicador de la realidad interna y externa, tiene una función afectiva que es la regulación, vivencia y expresión de las emociones. De la forma con la que se va entramando la comunicación, cuya base es el diálogo tónico, depende la posibilidad de construir posteriormente sistemas simbólicos complejos como el lenguaje verbal y otros códigos abstractos. La acción psicomotriz parte del cuerpo infantil, y su desenvoltura, conocimiento y dominio permitirán concretar de manera más ajustada las representaciones de todo aquello que es capaz de recrear por sí mismo.

Ya que los lenguajes corporales se corresponden con las experiencias de cuerpo, el niño construye varios niveles en el conocimiento de su propia imagen; es decir, el nivel de la percepción a través del *cuerpo percibido,* el de las vivencias intuidas a través del *cuerpo vivenciado* y el que se construye a través de una relación más psíquica y conforma paulatinamente el *cuerpo conocido.* A cada una de estas dimensiones se accede por diferentes vías: la perceptiva, la introspectiva y la cognitiva, conformando la propia identidad corporal en la relación consigo mismo y con el entorno próximo en el que se entiende como cuerpo. Así pues, el niño descubre que sus posturas, gestos y descargas motrices producen un efecto transformador en el ambiente en el que vive:

> A través del «diálogo tónico» que establece el niño con el medio, alcanza él a las relaciones de simpatía, celos, dominación o subordinación. Es decir, se integra en el contexto social pero a través de intercambios emocionales que ha podido expresar por medio del cuerpo, en un momento en que el lenguaje verbal no ha hecho acto de presencia (Álvarez, 1997, pp. 96-97).

El lenguaje o diálogo tónico está íntimamente relacionado con el sostenimiento o *holding* que facilita también la integración psíquica y corpórea del niño desde el momento en que es apenas un recién nacido. Describe la función de la madre que permite la continuidad del *ser* del pequeño: todo lo que la madre es y hace. La presión del abrazo, el mecer con suavidad, el susurro o el habla dulce, etc., le proporcionan la vivencia integradora de su cuerpo y una buena base para su desarrollo psíquico. Desde estas acciones primigenias, los niños descubren y conocen progresivamente su propio cuerpo y las posibilidades de sus diferentes lenguajes para actuar de forma cada vez más autónoma. El niño asiste como testigo de excepción a un encuentro consigo mismo.

Un lugar llamado cuerpo (en la escuela)

Hacen falta dos para conocer a uno.
Gregory Bateson

Entiendo el mundo como un cuerpo, la tierra como un cuerpo.
Ernesto Neto

Como ya hemos comentado, el lenguaje corporal no solo es instrumento de expresión y comunicación para la infancia, también es mediador de conocimiento, percepción y memoria. Los niños llegan en cuerpo (y alma) cada día a la escuela y los maestros sensibles les ofrecen un lugar y las mejores oportunidades para *ser cuerpos*. La historia corporal de cada uno también entra en la escuela y se expresa de diferentes maneras y lenguajes. A través del cuerpo en la escuela también se pueden integrar todos los demás lenguajes expresivos, pues los niños danzan mientras pintan, dibujan o escriben, acompañan las palabras o los lenguajes verbales de expresiones con el rostro, manos y todo el cuerpo e interpretan la música o los sonidos adoptando posturas y gestos, etc. Objetos y complementos para la expresión corporal como máscaras, pinturas, títeres, disfraces, instrumentos musicales, construcciones y otros materiales de juego libre son prolongaciones de la intención del cuerpo, pero no serán nunca sustitutivos de lo que resulta primordial para las necesidades comunicativas y expresivas de la primera infancia: el ser en relación con uno mismo y con los demás.

Es por ello que no nos detendremos en tratar o enumerar estos recursos escolares y nos centraremos más en el puro lenguaje del cuerpo infantil que puede manifestarse desde un inmenso compendio de manifestaciones: la concentración, la relajación, la armonía, la escucha interna, la confianza, la agitación, la curiosidad, la vitalidad, el disfrute, la quietud o la espera. Todos estos lenguajes corporales forman parte del repertorio de acciones que son genuina expresión del cuerpo y son fundamentales en el crecimiento físico y psíquico del niño. Por eso es primordial la actitud del educador tanto para tener el máximo respeto por los ritmos infantiles, saber leer el cuerpo infantil (y el suyo propio), dar permiso y ser accesible desde el umbral de proximidad de cada niño, como para acompañar, admirar, confiar y configurar situaciones educativas y propuestas que permitan que todos estos procesos aparezcan. Es importante que estas acciones, nacidas de la disponibilidad corporal, sean reconocidas como hecho creativo, pues el propio cuerpo (y el de los otros) es ya lugar para que el lenguaje acontezca:

> El juego simbólico puede ocurrir también sin la aparición de los objetos mediadores y con la única presencia y disponibilidad del propio cuerpo de los niños como material de juego, recurriendo necesariamente a la imaginación para hacer aparecer lo que no existe (Ruiz de Velasco y Abad, 2011).

En definitiva, desde el ensimismamiento a la agitación nada es ajeno a la expresión corporal infantil, que no tiene que ser necesariamente productiva desde una expectativa por parte de los adultos. Ese lugar llamado cuerpo en la escuela reclama respeto y permiso para procurar también que sean reconocidos los momentos de in-acción que, en palabras de Vicenç Arnaiz, se alternan de la calma afectiva a la tensión cognitiva, siempre presente en la búsqueda de oportunidades para el descubrimiento del cuerpo, para la expresión y la introspección emocional (Arnaiz, en Laguía y Vidal, 1987, p. 9).

Creatividad y lenguaje corporal

Los niños (también los adultos) son seres creadores y descubren pronto su yo en relación al nosotros para celebrar la creatividad desde todas sus posibles dimensiones. Sabemos que la infancia es creadora desde su propia inercia vital pues los niños reinventan el mundo que descubren (y redescubren) a diario. Esa resignificación continua es facilitada por la plasticidad de su pensamiento que se nutre de percepciones corporales. Así, su imaginario se va diversificando en ese proceso continuo de desapego a las ideas o construcciones cognitivas que crean a través de símbolos. En ese fluir continuo de los acontecimientos, realizan ensayos simbólicos de la realidad que se facilitan a través de los escenarios que ofrecen los contextos educativos como metáfora de vida. Por medio de estos símbolos aprenden a sustituir, a inventar, imaginar, evocar y, en definitiva, a crear y recrear. Esta creación propia del niño se manifiesta y desarrolla primordialmente desde la dimensión corporal que se expande a otras dimensiones como la espacial, la objetual, la relacional o la representativa.

Todo este proceso ocurre cuando se empodera a los niños desde el reconocimiento de su creatividad, favorecida a través del juego libre y la configuración de ambientes lúdicos. Hacer visibles los lenguajes del cuerpo significa entonces, permitir ser, y que esa narración vital tenga un tiempo y un espacio para ser vivida y representada con plenitud. En todos los procesos de creatividad infantil, el cuerpo es significado y significante como aportación única que se realiza desde la historia de vida de cada niño, pues nada hay más creativo que reinventar la realidad desde su fluidez para el desapego.

EL LENGUAJE CORPORAL A TRAVÉS DEL JUEGO

Tanto el juego como el arte son lenguajes simbólicos que ofrecen distintas posibilidades de expresión y comunicación. Como tales, ambas son actividades culturales, experiencias vitales insustituibles en la constitución de la subjetividad

Patricia Sarlé y Patricia Berdichevsky

La expresión corporal en el juego

Como ya hemos comentado, la relación entre el cuerpo infantil y el contexto en el que se desenvuelve nos hace pensar que el conocimiento se produce a través de las acciones corporales y en todas las interacciones con el espacio vital en el que los niños se desenvuelven. Se propone ahora el fluido para posibilitar todos estos procesos: el juego.

Si se concibe la expresión corporal en la escuela no como una acción organizada, instrumentalizada y dirigida por el adulto[44], sino como una clara manifestación de la necesidad que tiene el niño de expresarse, comunicarse y relacionarse con su entorno (lugares, objetos y personas), esta se producirá con una mayor intencionalidad. Evidentemente, las propuestas directivas o instrumentales no permiten que el niño exprese todo el potencial de los lenguajes corporales y su imaginario simbólico, pues no suelen formar parte de su necesidad o están basadas en las concepciones evolutivas del adulto.

Sería necesario permitir que esas manifestaciones de los lenguajes corporales fueran opciones elegidas y asumidas por el niño como proceso natural de su crecimiento, eso sí, en las mejores condiciones y situaciones ofrecidas por parte de ese adulto. La huella en el espacio que deja el movimiento del cuerpo infantil mediante la descarga tónica que el juego libre posibilita, puede ser transferida después en el espacio gráfico en forma de recorrido, trazo o signo. Entonces el educador propone y gestiona la necesaria representación (dibujo o huella) que surge de la propia necesidad del niño por explicarse y dejar constancia de una acción que siempre expresa intencionalidad.

Por lo tanto, el significado de todo lo que rodea al niño está impregnado de corporalidad y es a través del juego libre cuando se inscribe la biografía del cuerpo infantil en su expresión más profunda. En definitiva, el niño jugando transforma al mismo tiempo al mundo externo y a sí mismo y a los iguales que realizan este mismo recorrido, pues el juego creativo, como lenguaje corporal también, condiciona la vida emocional, relacional y cognitiva del niño. Y por tanto, del futuro adulto.

[44] Se refiere a aquellas acciones directivas en las que los adultos solicitan movimientos o gestos que son previsibles desde actividades programadas pues su repertorio va más allá de satisfacer una necesidad de programación o la verificación de que los niños adquieren, por ejemplo, la lateralidad, el esquema corporal o manifestaciones de las emociones básicas a través de situaciones ficticias o diferidas.

El cuerpo lúdico

El juego y el cuerpo son movimientos.
Carlos Alberto Jiménez Vélez

El lenguaje corporal que atiende y significa la pulsión vital del niño, para y en el juego, es también importante por sus potencialidades en el ámbito educativo. El cuerpo lúdico encuentra continua y alternativamente situaciones de juego. Acompasa la percepción de estos impulsos psíquicos y físicos con acciones placenteras a través del movimiento, la emotividad, el humor o la inventiva, siempre con una actitud de apertura del yo hacia el otro. Desde esa disponibilidad al juego y su resonancia simbólica, maravilla por su imprevisibilidad y su fluidez en el espacio transicional entre el imaginario y la realidad.

El cuerpo lúdico crea para sí mismo y simultáneamente de sí mismo, integrando la dimensión relacional del juego. Es decir, se expande su ser en el juego y para el juego como único propósito. Todo ello es posible por nacer y ser cuerpo para la cultura lúdica, que no es sino patrimonio de la escuela y actitud innata de *abandono* al juego desde ese compromiso lúdico, también por parte del educador en los contextos escolares y que cita Patricia Sarlé en sus textos para proponer y observar que:

> [...] la escuela infantil sea percibida como un espacio lúdico y cómo se entrecruzan los sentidos de los jugadores (maestros y niños) cuando se crea el marco del juego (Sarlé, 2008, p. 4).

Asimismo, el cuerpo lúdico se desencadena siempre en el juego cuando encuentra un objeto con posibilidades simbólicas (el objeto lúdico) que le permite expresar, evocar, transformar y elaborar el *conocimiento activo* a través de los inseparables procesos de percepción y acción. En el pensamiento está implicada la totalidad corporal del niño cuando juega.

El lenguaje del cuerpo en los espacios lúdicos

Los espacios de juego (contextos lúdicos, instalaciones y otros esquemas escénicos que revelan el cuerpo y el movimiento de los niños) posibilitan la realización de diferentes acciones corporales que conforman ese recorrido que va desde el movimiento al pensamiento. Este itinerario favorece los procesos cognitivos, la elaboración de significados, el desarrollo afectivo y emocional, las relaciones entre iguales y con los adultos referentes a partir del juego sensoriomotriz y simbólico (basado en las transformaciones simbólicas que realizan los niños a partir del propio cuerpo, de los objetos y de los espacios). De esta manera, los niños ofrecen interpretaciones a través del lenguaje corporal que el juego desencadena como manifestación de cultura infantil.

Esta propuesta parte de un encuadre construido (y permitido) para la deriva lúdica del juego, fundamentada desde la psicomotricidad vivenciada o relacional de Bernard Acouturier y que está configurada específicamente a partir de unos espacios, tiempos y materiales. En este espacio se propicia y permite el juego libre, y es aquí donde y cuando el niño expresa todo su repertorio simbólico, desde el más arcaico hasta el que deviene de la adquisición de la función simbólica. Es también una propuesta de expresión de los lenguajes corporales, pues parte de un planteamiento holístico, ya que el cuerpo infantil se manifiesta libremente mediante situaciones de juego espontáneo en espacios concebidos para ello. Estos espacios están configurados a modo de instalaciones donde los adultos proponen y ofrecen diferentes objetos accesibles y que posibilitan una narración entre ellos por sus características (forma, color, textura, o colocación). A partir de ahí, los niños disponen desde el juego de las transformaciones.

La configuración del espacio y la elección de los objetos son importantes pues también tienen un significado simbólico. Cada espacio suscita un paisaje para la coreografía espontánea de los niños en su libre movimiento, creando con su presencia física un ajuste continuo en los modos de relación e interpretación. En los espacios de juego se generan relaciones, posibilidades, imaginarios, situaciones, narraciones y nuevas significaciones como proyecto compartido. Todas estas relaciones comunicativas se producen en espacios que contienen unos objetos que los niños transforman mediante las acciones corporales, antes de expresarlos a través de la palabra u otra representación.

Desde los primeros años de vida, los niños están en un momento evolutivo en el que el movimiento es la vía clave de comunicación y del pensamiento, pues aún no se puede separar de la acción ni de la emoción. Como la motricidad y los afectos están en el origen del nacimiento del psiquismo, es a través del juego donde el niño vive el movimiento intensamente para transitar después al pensamiento. Los espacios de juego proporcionan un clima de seguridad afectiva y producen aprendizajes significativos.

Simbología de las acciones corporales en los espacios de juego

En las situaciones lúdicas de las que venimos hablando se producen diferentes tipos de acciones en las que subyace una simbología: construir y destruir, organizar y desorganizar, unir y separar, el movimiento y la quietud, la apropiación y la resignificación del espacio, la liberación de su cuerpo y de su movimiento, cambiar su punto de vista, jugar a caerse, jugar con el equilibrio y el desequilibrio, balanceos, giros, arrastres, deslizamientos y vivencias de sensaciones, etc. En definitiva, el juego compartido se desarrolla y adquiere significación a través de las resonancias corporales en los espacios de juego y la metáfora del cuerpo. El puro movimiento en el espacio también dispone una situación placentera para el juego y

posee un significado simbólico. Estas configuraciones de los espacios lúdicos deben atender la pluralidad de interpretaciones que los niños precisan para producir un necesario sentido de pertenencia a una realidad inmediata y compartida (lugar de ensayo de nuevas relaciones y significados que se reactualizan en el juego).

> El tránsito por diferentes realidades o virtualidades que se suceden alternativamente ofrecen los límites que «sujeten» la (re)creación de la acción lúdica y que permitan entrar y salir, aparecer y desaparecer, mirar hacia dentro o desde dentro, llenarse y vaciarse, ser y no ser, etc. E incluso, también gestionar la contemplación, la espera y el aburrimiento como re-acción o relanzamiento del juego (Ruiz de Velasco y Abad, 2011, p. 148).

Todo el desarrollo simbólico se construye y expresa desde esa dimensión relacional con el otro y la expresión del cuerpo. Por ejemplo, en la destrucción simbólica (de objetos y personas) el niño expresa la necesidad de ser libre, fundamental para tomar consciencia de existir como ser en relación. Esta destrucción simbólica es necesaria para saber luego ofrecer, dar y construir. Así, se satisface el deseo y se libera la pulsión que permite afirmarse como «este soy yo» pues destruye, siempre simbólicamente, la representación de lo que no permite ser o existir en el deseo. En el juego simbólico del cuerpo se realizan transferencias y evocaciones de sí y de otras personas (el otro es la realidad). Esto sucede porque el niño moviliza su cuerpo y se expresa corporalmente.

La simbología de las acciones corporales es diversa y también forma parte del lenguaje del cuerpo. Los juegos presimbólicos: lleno-vacío, cerca-lejos, aparecer-desparecer o dentro-fuera, están relacionados con la unión-separación y las estructuras de vínculo o apego. Las envolturas proporcionan contención, seguridad y percepción de sí mismo y sus límites. El escondite es necesario para vivir con placer la presencia y la ausencia, al igual que el atrapar y el ser atrapado. El cuerpo en el suelo simboliza algo distinto a estar de pie, al igual que el cuerpo estático o en movimiento, conquistar la altura simboliza el crecimiento o correr significa tomar distancia *para ser uno mismo.*

Espacios simbólicos para el juego

La disposición de los contextos ofrecidos para el juego hace posible la organización del espacio y los objetos en función de la manera en que los niños contemplan e interpretan el espacio según la historia que han construido en su imaginario, surgiendo así la variedad interpretativa. Estas actuaciones estarán condicionadas por los intereses y valores que posean, pues cada niño tiene una circunstancia, una dificultad o una forma de comunicar, existiendo un interés común centrado en las necesidades que surgen desde la propia dinámica. De esta forma, cada niño construye su propio mapa a través del imaginario y de las representaciones mentales conscientes que el juego posibilita.

Estos espacios de juego se configuran como marco de orden con unos límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños (además del necesario reconocimiento y admiración por la acción transformadora infantil desde el caos creativo). Cuando se expresa la idea de caos, se refiere a un desorden ordenado o un desorden estructurado que permite el cambio y la gestión de opciones posibles. En este sentido, las instalaciones y los objetos se presentan en un sistema de orden para provocar o promover su transformación y para que los niños entiendan la existencia de unos límites en el juego. En definitiva, permitir de esta manera el caos significa que es posible la destrucción del orden que el adulto ha creado para permitir la deriva lúdica como apropiación e interpretación del espacio, para hacerlo propio en el sentido físico y psíquico. Los espacios de juego para manifestar los lenguajes corporales pueden ser:

- *Espacio lúdico:* lugar configurado para el juego con posibilidades de ser interpretado a través de la acción corporal y el movimiento. No tiene que representar nada concreto pues el juego ya significará el espacio (una cancha, unas escaleras, una rampa, etcétera).
- *Instalación:* espacio simbólico que emite un mensaje con intencionalidad de presentación y representación. No necesariamente se configura para el juego, pero debe permitir *entrar* en él a través del pensamiento, el diálogo o la mera contemplación.
- *Espacio-instalación:* mezcla o suma de ambos. Lugar para la acción y visibilidad del juego libre, con posibilidades de transformación, construcción y deconstrucción. El mismo espacio debe permitir todas las acciones posibles pues siempre hay una intencionalidad en su configuración como arquitectura o escenografía para la lúdica.

Simbología del cuerpo en movimiento

El movimiento es inequívoco síntoma y manifestación del juego (de la vida en definitiva) y es la primera o más arcaica forma de comunicación. Podríamos también definirlo como acción de transformación y adaptación al medio que lleva incorporado en la mayoría de los casos una intención. A través del movimiento se alcanzan las capas más profundas de la persona, ya que no se trata de adquirir conocimientos sobre el modo de tener, sino de las posibilidades sobre el modo de ser: la génesis de los procesos de pensamiento y conducta.

El movimiento también puede ser entendido como libre expresión creativa de las pulsiones del cuerpo a nivel simbólico y como facilitador primario del desarrollo cognitivo, afectivo y motor (el niño se construye a sí mismo a partir del movimiento). Su desarrollo va del acto al pensamiento o de la acción a la representación, de lo concreto a lo abstracto y de lo corporal a lo cognitivo. Y en todo el proceso se va desarrollando una vida de relación, de afectos, de emociones y de comunicación. Así, los niños deben vivir el movimiento intensamente como estrategia que permite el paso del cuerpo al pensamiento y del pensamiento a la representación gráfica, lo que posibilita que experimenten una riqueza de vivencias generadoras de representaciones mentales que después plasmarán en dibujos.

Las posibilidades de la expresión simbólica y de la experimentación a partir del cuerpo, del otro y del objeto, se desarrollan plenamente en esas situaciones que nacen libremente de la imaginación del niño y que sirven de origen para el descubrimiento de una noción, de una estructura o de un ritmo y por lo tanto, de una representación entendida como una manifestación corporal. Y más tarde, de la ocupación del espacio bidimensional en el momento de realizar un dibujo, ya que la dimensión corporal entra en un orden significante.

El lenguaje del cuerpo y su representación

Toda representación, incluso un garabato, crea una representación como acción creadora y transformadora. Sabemos que el dibujo como juego sitúa en relación los procesos perceptivos y expresivos con el desarrollo infantil, por lo que el dibujo es tributario siempre de las adquisiciones motrices. El niño, al dibujar, se presenta sobre una superficie plana, lo que conlleva un acto de re-presentación y una nueva experiencia del yo a integrar.

Mediante el dibujo, el niño se estructura con respecto a una vivencia, y a partir de esta experiencia vivenciada desde el movimiento es ya posible elaborar las estructuras fundamentales del pensamiento abstracto, explorando las posibilidades de la expresión simbólica (también desde la pintura, el modelado, las construcciones o cualquier manifestación de cultura infantil que genere una representación como idea o concepto de sí mismo). El dibujo en el que se representa «en cuerpo» es entonces acción y al mismo tiempo representación de la acción. Así, el cuerpo es un acontecimiento dibujado.

El dibujo puede convertirse en mediador del diálogo mente-cuerpo si esta creación es verdaderamente la expresión que ayuda a elaborar todo un mundo simbólico y representativo que conecta lo abstracto (las vivencias corporales) y lo concreto (el esquema corporal). Para el niño, dibujar su cuerpo es organizar el orden de lo simbólico como expresión vital de una totalidad y una identidad. Dibujar es desentrañar su sentido y su constitución en el plano del devenir, pues la identidad como experiencia vital se realiza a partir de la construcción del significante, es decir, de su representación.

VALORACIÓN FINAL

Cuando el niño se expresa o habla a través del juego, ¿*es* un cuerpo o *tiene* un cuerpo? Los espacios lúdicos favorecen el desarrollo de los lenguajes corporales en situaciones basadas en relaciones significativas entre el cuerpo y sus representaciones. El lenguaje del cuerpo será así un lugar para la emoción y el encuentro en uno mismo hacia los demás.

Las experiencias corporales, conscientes o inconscientes, favorecen la vivencia del cuerpo como una totalidad. Esta conciencia de unidad otorga al niño un sentimiento de bienestar porque le ayuda a entenderse en su cuerpo. El movimiento facilita una experiencia adecuada de cuerpo, vivenciado y percibido como unidad de pensamiento.

Todo el desarrollo de la afectividad infantil depende de la vivencia corporal pues el cuerpo está implicado en todos los procesos de relación y alteridad. De la calidad y cantidad de estas experiencias corporales ofrecidas en el ámbito educativo, dependerá la forma de acceder a los procesos cognitivos de manera placentera y también operativa. Y por consiguiente, también a cualquier manifestación de las artes que emana del cuerpo.

La emoción, verdadero impulso, fin y sentido del interés del niño para acceder al conocimiento, se libera siempre a través de las experiencias de cuerpo que favorecen la adquisición de imágenes mentales o imaginario. Todo ello es la antesala de las representaciones que permitirán construir los significados, el pensamiento infantil y la adquisición de la función simbólica. En definitiva: el crecimiento armónico y ajustado del niño como ser en relación. Y desde todo el bagaje de experiencias corporales descritas, el niño se subjetiva, se inscribe y se representa en corporeidad, que es la más evidente manifestación de saber que pertenece al mundo y que el mundo le pertenece.

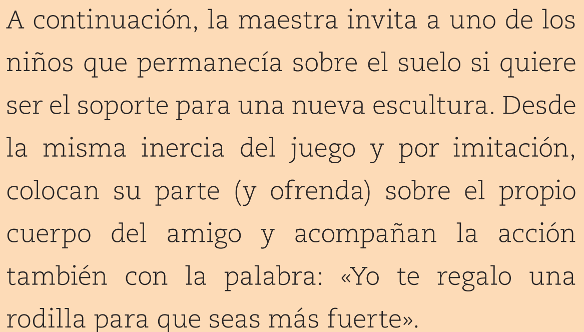
Como conclusión visual, la experiencia que ahora se relata mediante una narrativa ha sido realizada por Beatriz Suárez Quijada, maestra y tutora de un grupo de niños de 4 años del CEIP Pablo Picasso, de Valladolid, España (2014). Comparte un maravilloso pensamiento pedagógico a través del relato de la acción «cuerpo-tiempo» y que sirve para concretar, desde la práctica educativa, el desarrollo de las ideas del texto:

> Las palabras también pueden ser cuerpo pues adoptan la forma de nuestras emociones y sentimientos [...]. La corporalidad de las palabras nos ayuda a crecer y construirnos a partir de lo que nos significan. Los bebés, desde el comienzo de su vida, las escuchan en el seno materno desde la primera palabra-latido hasta las pronunciadas por sus padres, influyendo en su posterior desarrollo. El poder de las palabras se hace cuerpo también cuando nos individualiza a partir del nombre que nos imponen, asignando una identidad que nos acompañará a lo largo de toda la vida. Las palabras también son las que emite el cuerpo a través de su propio lenguaje. Los niños y niñas, antes de habitar la casa-cuerpo del aula, escribieron palabras en los «huesos» que sostenían el cuerpo: «palabras para crecer» y con ellas crearon un esqueleto de papel que colocaron en la puerta. Cada palabra forma los cimientos que sostienen mi casa, palabras como huesos que dan forma a mi estructura. Deben ser especiales, fuertes, llenas de vida y emoción para sostener y sujetar [...]. Si el corazón late tiempo, el alma lo haría con palabras.
>
> La acción realizada y que lleva el nombre «cuerpo-tiempo» trata de reflexionar sobre el sentido del tiempo y la valoración del propio ritmo de los niños y niñas. «El suelo que ocupan» es el lugar elegido donde mostrarse, manifestarse y por ende, actuar sobre él transformándolo. Los niños y niñas se construyen y se «hacen tiempo» [...] un papel que cobra vida en sus manos para convertirse en objeto de memoria, la palabra que resuena... todo ello para expresar su deseo de ser y estar en el tiempo, en la vida.

De nuevo ese «tiempo» vuelve a ser transformado por la acción. El cuerpo ahora debe ser soporte, una acción más potente que resuene con fuerza en cada uno de ellos y ellas abandonando lo subjetivo y pidiendo paso a la realidad. El tránsito puede ser una palabra o dar forma precisa a la acción a través de la figura referente de la maestra [...]. Es ahora ella quien, en el espacio de la asamblea, debe transformarse y reconvertir el objeto de memoria en cuerpo sentido y vivido estableciendo un vínculo, siendo puente para que sean los niños y niñas quienes caminen en busca del tiempo del otro y a la vez, resignifique el suyo propio. Pues somos un corazón que late tiempo...



Los niños construyen de manera colaborativa un cuerpo con hojas de papel. Se les invita a modelar la parte que quieren identificar en la relación con el otro y se van acomodando (buscando su propio lugar en la casa-cuerpo), nombrando en voz alta qué parte del cuerpo representan con el papel y quiénes quieren ser en este cuerpo colectivo.	Surge, entonces, un intenso momento de comunicación para conformar la representación del cuerpo en base a lo que ya saben, pero integrando también los conocimientos de los otros niños (cada parte representa, a su vez, el todo). Se tumban después en el suelo para *explicarse* mejor y como proyección de sí mismos en el cuerpo representado.






A continuación, la maestra invita a uno de los niños que permanecía sobre el suelo si quiere ser el soporte para una nueva escultura. Desde la misma inercia del juego y por imitación, colocan su parte (y ofrenda) sobre el propio cuerpo del amigo y acompañan la acción también con la palabra: «Yo te regalo una rodilla para que seas más fuerte».

La maestra va reconociendo cada parte del cuerpo, haciéndoles notar que deben estar unidas y que la construcción realizada entre todos significa la representación del grupo. Todos ocupan un lugar importante para sí mismos y los demás: tienen y son un cuerpo.

El lenguaje musical en la primera infancia

Judith Akoschky

EL LENGUAJE MUSICAL EN LA PRIMERA INFANCIA

¿Se nace musical?

Julián tenía un mes y medio. Su mamá, melómana incansable y de buen criterio en la elección de música grabada para su hijito, detectó en Julián una expresión particular en su rostro cada vez que se repetía uno de los temas del casete que escuchaban con frecuencia. Hizo diferentes pruebas, cambiando el orden de los temas, modificando el volumen de algunos de ellos… Pero esa expresión, casi una sonrisa acompañada por algún movimiento de sus pies, se repetía cuando el tema *elegido* se volvía a reproducir. ¿Julián había *elegido* una canción que le producía esa alegría, ese placer? ¿Tan pequeño y ya contaba con los medios para seleccionar aquello que le gustaba? ¿Cómo reconocía Julián *su* canción? ¿La recordaba? ¿Contaba con una *memoria* musical?

Dudas sin respuestas que, no obstante, presentan una clara situación: el disfrute de la escucha reiterada de un tema musical, elegido, esperado… ¿Con qué recursos contaba Julián para hacer esa elección? Indudablemente una capacidad con la que contó desde su nacimiento, que podríamos llamar, a riesgo de equívoco y en forma genérica, sensibilidad musical.

Este ejemplo y muchos otros recogidos a lo largo de una larga experiencia nos permiten hacernos las siguientes preguntas: ¿sería excesivo pensar que todo ser humano es sensible a la música?, ¿a alguna música?, ¿a la de su entorno sociocultural?, ¿a las que escuchó desde su nacimiento?, ¿a las que fue conociendo en otros ámbitos a lo largo de su vida? Podemos afirmar que el contacto asiduo con la escucha musical desarrolla esa sensibilidad inicial, susceptible de refinamiento, disponible para la selección y elección de preferencias.

A mi entender, se nace musical. Y ese enorme potencial requiere para su desarrollo orientación, criterios selectivos y buenas oportunidades para otorgarle el impulso creciente que merece.

El ser humano cuenta con un maravilloso aparato auditivo, especie de ventana abierta al mundo que va desarrollando su potencial desde que nace –algunas investigaciones sostienen que incluso antes, en la vida intrauterina– y con un aparato de fonación que meses más tarde irá reproduciendo los modelos que le aporta la cultura a través de su entorno familiar y social.

De no mediar patologías inhibitorias para su desarrollo, estos dos sistemas –el auditivo y el de fonación– son los promotores de la imitación, del juego improvisador vocal, de la apropiación paulatina de la lengua, de la reproducción progresiva de canciones: es el inmenso caudal que trae todo ser humano con la capacidad de percepción y la de producción sonora, ligadas a través de redes nerviosas a la vida emocional (Roederer, 1997, pp. 15-23). De lo que antecede, se puede inferir que el trabajo progresivo de la percepción auditiva no solo genera refinamiento y agudización de esa capacidad, sino que despierta mayores resonancias afectivas (Akoschky, 1998, p. 196).

los avances musicales en la primera infancia

Hoy se sabe que las habilidades musicales se construyen con perseverancia y buenos estímulos, y que tanto el ambiente musical familiar como el social pueden favorecer y acrecentar el interés por las manifestaciones musicales.

La paulatina incorporación y acumulación de habilidades relacionadas con este lenguaje expresado en esquemas de acción encuentran en la imitación, la repetición y la variación sus rasgos constructivos característicos, además del recurso de la exploración como herramienta privilegiada de conocimiento y de aprendizaje. Veamos un ejemplo:

Pedro en su cuna ejercita su capacidad vocal. Tiene cuatro meses y ya sorprenden los sonidos que produce. En un comienzo parecería que se escucha y los imita, repitiéndolos continuamente como si disfrutara de su producción. Pero luego introduce variaciones: cambia las alturas, se detiene más en algún que otro sonido. Se lo ve entretenido: parece sorprendido por sus logros. Luego de un silencio retoma variando los sonidos iniciales. A continuación, descansa y en silencio posa su vista en el móvil que gira incansable en el borde opuesto de la cuna.

Pedro ha transitado las etapas de producción a partir de la exploración: recurrió a la imitación, la repetición y la variación, operaciones que realizó y que ocuparon un período considerable de tiempo de escucha atenta teniendo en cuenta su corta edad. Podríamos caracterizar la exploración como el conjunto de acciones que da lugar a nuevos descubrimientos, al hallazgo de nuevas posibilidades.

> La *exploración* es entonces un modo potente para aprender incluyendo la exploración sonora vinculada tanto a la producción de sonidos con el propio cuerpo, con objetos y con instrumentos –convencionales y no convencionales[45]– y a la exploración de la propia voz. (Akoschky, Fernández y otros, 2013, p. 39)

[45] Entre los instrumentos no convencionales se pueden citar los juguetes sonoros y los »cotidiáfonos», denominación cuya autoría me pertenece, realizados con objetos de uso cotidiano, que han sido incorporados en escuelas y jardines de infantes con uso frecuente; incluidos en las actividades musicales, constituyen

Mediante la imitación intenta reproducir esos hallazgos y/o reproducir modelos preexistentes, no garantizando un calco del modelo, al que se arribará en sucesivas etapas si ese fuera el objetivo.

> La *imitación* no implica una copia total de las acciones del adulto o del niño, sino que supone una recursividad compartida, un enriquecimiento del formato, como una primera forma de improvisación musical a partir de sonidos, ritmos, modos de acción o de ejecución. (Akoschky, Fernández y otros, 2013, p. 38).

Las variaciones ofrecen nuevos logros, en ocasiones muy creativos, con apertura a nuevas y muy personales producciones.

Veamos otro ejemplo. Eleonora, de 14 meses, escucha cantar a su maestra. Deja su juego, se acerca y solicita la repetición de su canción preferida. De tanto escucharla la fue imitando de a trozos, primero los finales, luego algunos comienzos de frases y ahora parecería que la canta casi entera, de un tirón. Para llegar a este punto la ha repetido en muchas oportunidades y le ha incorporado variaciones rítmicas y melódicas. Le dio un buen trabajo aprender esa canción, pero a Eleonora le gusta además improvisar nuevas canciones. Inventando, ella contribuye con su granito de creatividad y se siente realizada.

Hargreaves (1998, p. 80) presta especial atención al desarrollo de la canción, comentando que probablemente el canto de los niños sea el tema que más atención haya recibido. Al describir los primeros borradores de canciones, Hargreaves (1998, p. 89) enumera las etapas que transitan los niños hasta arribar a la posibilidad de reproducir las canciones que desean incorporar en su repertorio. Gardner (1987, pp.170-179) analiza los logros del trabajo exploratorio con la voz y los resultados que propicia la imitación de un modelo elegido, haciendo un relato de los sucesivos logros rítmicos y melódicos.

Gardner (en Hargreaves, 1998, p. 62) opina que las artes trascienden la distinción entre *afecto* y *conocimiento:* los objetos estéticos producen simultáneamente en el observador patrones de pensamiento y de sentimientos. Y construye estas interdependencias dentro de tres sistemas interactivos en el desarrollo: el sistema de *hacer,* que produce actos o acciones; el sistema de *percepción,* que tiene que ver con las discriminaciones, y el sistema de *sentimientos,* que da lugar a los afectos. Nos reencontraremos más adelante con estos tres sistemas en el apartado dedicado a las actividades musicales susceptibles de ser abordadas con los niños de 0 a 5 años.

una fuente inagotable de sonidos, algunos de sorprendente originalidad. Los *Cuadros sonoros,* grabados casi exclusivamente con cotidiáfonos son una prueba de sus posibilidades sensibles, tanto en las clases como en proyectos creativos de mayor elaboración.

EL LENGUAJE MUSICAL EN LA VIDA COTIDIANA

El entorno musical y sonoro en las edades tempranas

Una mamá canta cuando cocina, cuando hace la limpieza, cuando se sienta a coser una prenda que necesita arreglos..., pero sobre todo canta cuando juega con sus hijos o cuando los acuna, luego del cuento y antes de dar el último beso de las buenas noches. Y sus hijos solicitan la repetición de alguna de esas canciones, previas al sueño.

En la casa hay grabadores, compacteras, radios, televisores, etc. Y hay música: algunas elegidas, otras sonando sin elección. Pero las que se eligen, las que se repiten, las que son solicitadas una y otra vez por los niños, van dejando huella, y difícilmente son olvidadas. Esas músicas estarán ligadas a las vivencias familiares, a las situaciones particulares en las que tuvieron participación, más aun si fueron compartidas con sus padres, sus hermanos, sus abuelos y si encontraron espacio en reuniones familiares y fueron escuchadas y coreadas por los presentes: un arcón de recuerdos con sonidos y música. La película se arma sola, llena de emociones, llena de recuerdos.

Es indudable que el entorno familiar brinda estímulos musicales y fuentes generadoras de toda esta actividad del niño pequeño que suma con autonomía infinitas acciones vinculadas con la producción y la apreciación para el logro de sus fines.

Vivencias ricas en recuerdos, en emociones… Y el bagaje musical creciente, que amplía un archivo que la memoria atesora. ¿Se tiene conciencia del gran valor que esto tiene? En el repertorio estarán presentes los cantos de cuna, los juegos y canciones de crianza (Pellegrin, 1984, p. 22) y también las rondas, juegos de sorteo, los acertijos, los recitados, los juegos de manos y tantos otros que habitualmente tenían lugar en la vereda y hoy encuentran el escenario ideal en el patio de la escuela. Este repertorio representa con fuerza inextinguible aquello que su cultura, dando forma a su identidad, tradujo en costumbres y hábitos musicales.

En la actualidad, son muchos los niños que acuden a una institución de educación inicial desde sus primeros meses de vida, por lo cual el rol asumido por la madre y otros miembros de la familia es compartido con una o más educadoras. En estos casos, la tarea de propiciar entornos musicales y sonoros estimulantes y motivadores compete tanto a la familia como a los integrantes de la institución educativa.

Juegos de crianza y cantos de cuna

En nuestra memoria desfilan escenas de la familia reunida alrededor de un fogón, de la mesa tendida, de la preparación de alguna comida que hacía las delicias de los mayores y las

protestas de los niños. Y en esa escena, un abuelo haciendo cabalgar al nieto menor «en un caballo gris…», y luego «al paso, al paso, al trote, al trote, al galope»… El juego que comenzó con una cosquillas pasó al más enérgico galope coronado por las carcajadas del niño que pide que lo repitan una y otra vez. Este repertorio característico de la vida familiar de antaño se está recuperando y es nuevamente usado tanto por la familia como por diferentes ámbitos educativos: guarderías, jardines maternales, casas de niños, etcétera.

Los cantos de cuna no han perdido vigencia, ya que es difícil imaginar el sueño de un bebé sin un canto previo. Y a pesar de los enormes cambios sociales y del incremento de actividades de los padres, el canto, el arrullo, el movimiento rítmico y pendular de la cuna se imponen atendiendo la necesidad del niño. A cargo de sus padres, abuelos y otros familiares o cuidadoras, este repertorio, nunca olvidado, se conserva sin perder su función esencial.

Un relato personal: cuando ya había completado el tercer volumen de la serie discográfica *Ruidos y ruiditos*, cuyos dos primeros discos destiné a los más chiquitos, comencé a planificar un cuarto disco que reuniera cantos de cuna de Iberoamérica. Al hacer el comentario de presentación del contenido del disco, y de la mano de una inspirada conferencia de Federico García Lorca acerca de las nanas infantiles, escribí lo siguiente:

> Este disco reúne canciones de cuna de diferentes países de Latinoamérica y dos romances de España. Son canciones que la tradición ha conservado y que los adultos cantan a los niños para acompañarlos en el lento paso entre la vigilia y el sueño.
>
> Con hermosas melodías y ritmos variados que hablan de su origen y definen sus caracteres geográficos, estas nanas, cantos de cuna, arrullos, acalantos o cantigas de ninar, como se los denomina en España, Argentina, México o Brasil respectivamente, acunan al niño con ternura y también con preocupación por los desvelos cotidianos.
>
> De gama expresiva variada, está la canción de cuna suave y monótona «a la cual puede entregarse el niño con toda fruición desplegando sus aptitudes para el sueño». También citando a Lorca, las hay tristes «que el niño soporta como un día de niebla detrás de los cristales». Existen otras, hirientes y amenazadoras, como cuando se invoca al coco, al cuco o al duende maligno Tutú Marambá: «así, pues, las letras de estas canciones van contra el sueño y su río manso».
>
> El nexo entre el adulto y el niño es profundo y se establece una relación delicadísima en el momento silencioso del canto en el que la melodía «peina y amansa los caballitos encabritados». Verdadera batalla aquietada con el ritmo físico de la cuna y los arrullos vocales, que termina cuando el sueño finalmente acude.

No podían estar ausentes en esta selección el *Arrorró mi niño,* de Argentina; *Dormite mi niño*, de Venezuela; *Haga tuto, guagua*, de Chile; *Tutú Marambá,* de Brasil; *Duerme negrito,* de Colombia; *Arrullos,* de México, y el listado mayor, proveniente de España: *Pajarillo que cantas, Mece, mece,*

Este nene chiquito no tiene cuna, Din dan, A dormir mi niña, y el agregado de dos romances, enterada que también se habían convertido en cantos de cuna: *El conde Olinos* y *El enamorado y la muerte*[46].

Madre de todos los cantares, los cantos de cuna o nanas infantiles son ejemplos perdurables y necesarios: atesoran historia y cultivan amorosamente un alto nivel poético y musical. Conservarlos es imperioso. No dejemos que el olvido los aleje de nuestra memoria[47].

La música en la familia y en los contextos educativos

El accionar educativo familiar, es decir, la forma en que se conservan, resguardan y transmiten valores y costumbres, es muy apreciado hoy por la sociedad y tenido en cuenta por las diferentes instituciones que toman a su cargo la educación de los niños pequeños:

> Desde el imaginario social, la crianza se concibe como parte del ámbito privado. Sin embargo, hoy sabemos que es una responsabilidad y una tarea compartida por familias y por instituciones de la sociedad en su conjunto. Dentro del sistema del saber pedagógico se reconocen diversos lugares de la formación entre los que señalan la familia, la escuela, las asociaciones culturales y del tiempo libre, como museos, bibliotecas, mediatecas, campos de juego, gimnasios, teatros y paralelamente entes institucionales y asociaciones privadas y públicas que realizan actividades propias y diversificadas (culturales, lúdico-recreativas, deportivas). (Soto y Violante, 2008, p. 27)

Ir hacia el encuentro de saberes integrando las perspectivas provenientes de los adultos que ayudan a crecer a los niños, como la familia, y a las instituciones que encaran proyectos educativos es un modo de aportar miradas múltiples y complementarias, para la comprensión y el mejor desarrollo de un proceso tan complejo como el de la crianza (Soto y Violante, 2008).

> Una escasa participación familiar en una etapa en que es esencial desde todo punto de vista, limita también los alcances educacionales y las tendencias familiares a una permanente participación en el currículo. (Peralta, 2007, pp. 18-19).

Esta forma de inclusión y de participación de la familia en los proyectos educativos se manifiesta de múltiples modos: en el intercambio asiduo de información, en el seguimiento y continuidad de atención a las necesidades que aparecen con frecuencia y también a las diversas propuestas de intercambio cultural. Una, muy valorada y significativa, tiene lugar cuando las familias acercan tanto en grabaciones como en audiciones en vivo sus repertorios musicales particulares, muchas veces provenientes de las diferentes comunidades a las que pertenecen

[46] Para seleccionar este repertorio contamos con un valioso material proporcionado por el Instituto Nacional de Musicología Carlos Vega, la biblioteca de la Escuela de Música de la Facultad de Artes de la Universidad de Cuyo (Mendoza, Argentina), y numerosas publicaciones que reúnen este material del cual daremos sintética cuenta en las referencias bibliográficas.

[47] Un interesante programa de la Unesco, denominado «El niño en su mundo» y difundido en varios capítulos por el canal oficial de televisión mostró en uno de ellos las diversas formas de hacer dormir a los niños en diferentes países del mundo. La variedad de hábitos, cantos, costumbres era enorme, pero la finalidad era la misma: facilitar al niño el ingreso al sueño.

y que conforman la población escolar. A su vez, las instituciones acercan las canciones y músicas que enseñan a los niños, haciendo partícipe a la familia del repertorio escolar.

De este modo, las diferentes culturas encuentran su espacio, y se amplían las experiencias sensibles de los niños, al compartir las ricas vivencias familiares con los diferentes espacios que la educación les ofrece. La apertura institucional y la adhesión familiar suman buenas propuestas para la etapa 0-5, tan fértil para el aprendizaje y para el crecimiento de sus posibilidades de expresión y comunicación musical.

EL LENGUAJE MUSICAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Rol y función de la música

Si bien la música se ha instalado en la sociedad con una presencia casi continua con la participación masiva de la población, ello no implica que se avance en su conocimiento y comprensión. La música no es un lenguaje simple, y su construcción obedece a reglas cambiantes de acuerdo a las diferentes épocas y estilos.

A lo largo de la historia, la música ha desempeñado diversas funciones en las instituciones educativas, particularmente en la escuela, formando parte de los planes escolares. Estos difieren en sus objetivos, contenidos y metodologías para la consecución de sus fines, adoptando diferentes aspectos de acuerdo al nivel de la enseñanza al que están dirigidos. Entre los objetivos más frecuentes, preferentemente para el nivel primario, se pueden citar los patrióticos, destinados al aprendizaje de un repertorio con sus himnos y marchas alegóricas. Destinados al nivel inicial o a la educación infantil cobran mayor presencia los objetivos socializadores y los recreativos. En los primeros, la música es utilizada con frecuencia para fijar hábitos – de higiene personal, de orden, de disciplina–, de acompañamiento –de traslados, comidas, siestas– y también para acompañar otras actividades con la música como telón de fondo, para tranquilizar o para ambientar. Un uso frecuente, y no siempre atento a la calidad del repertorio utilizado, es el que se da a la música en los actos escolares, que pudiendo ser un resumen de logros a lo largo del año escolar con opciones creativas, se transforma en un émulo y réplica de modalidades televisivas, ajenas a la sensibilidad infantil y sus posibilidades expresivas (Akoschky, 1998, pp. 188-191).

La escuela tiene el compromiso de resguardar ese espacio de conocimiento y sensibilización que la música necesita para su desarrollo y evolución, y puede proyectar desde el comienzo de la escolaridad el pasaje de los juegos musicales espontáneos al conocimiento –lúdico, imaginativo, creativo– del lenguaje musical. El placer por la escucha, por la producción musical, el disfrute musical en actividades conjuntas deben ser sus objetivos. Para su logro, se hace

necesario un espacio de reflexión y orientación acerca de los contenidos, del enfoque didáctico, y, en forma relevante, una selección del repertorio musical que se acerque a los alumnos. En diversas publicaciones nos hemos ocupado de sugerir, proponer y organizar estas tareas. Las referencias bibliográficas darán cuenta de ello.

Si la institución sigue este itinerario, la presencia de la música puede crecer e instalar su valor real, ocupando un lugar significativo en un proyecto educativo de calidad.

Los diseños curriculares. La selección de los contenidos

No es posible seguir de cerca lo acontecido durante este siglo sin tomar conciencia de los grandes cambios que se han producido, en particular la vertiginosidad del avance científico y tecnológico y la transitoriedad de los conocimientos expuestos a permanentes revisiones. No ajena a estos cambios, la educación ha respondido planificando reformas centradas, tanto en la estructura educativa como en la selección y reorganización de sus contenidos.

En un exhaustivo relevamiento de los diseños curriculares de países de Iberoamérica, Ana Malajovich hace una reseña de los diferentes enfoques de unos y otros y de las diversas estructuras adoptadas. Destaca que «uno de los aspectos más importantes de estos procesos ha sido la paulatina ampliación de las franjas etarias a ser atendidas desde una perspectiva educativa», haciendo extensivos los lineamientos a la educación formal como a la no formal. (Malajovich, 2002, p. 2)

La música no ha permanecido ajena a este intenso panorama renovador en el que los contenidos, su selección y organización juegan un rol fundamental de acuerdo a su significatividad dentro del área específica, a su adecuación según los niveles de la educación a los que se dirige, y a su contextualización socio-cultural. En consecuencia, la selección de los contenidos ha respondido a un triple eje: epistemológico, psicológico y socio-cultural.

Los cambios significativos del lenguaje musical de las últimas décadas, los avances tecnológicos, la recobrada presencia de los contenidos de la enseñanza y la importancia relevante del sujeto de la educación, es decir, del alumno que aprende, han determinado sustantivas innovaciones en los diseños curriculares y el deseo e interés de los docentes y los adultos a cargo por acceder a las mismas. Pero estas innovaciones no serán efectivas a menos que los educadores incorporen en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan. De igual modo es esencial que existan medios viables para evaluar lo que se ha aprendido (Gardner, 1994).

La selección y organización de los contenidos de música, incluidos en los diseños curriculares para la educación inicial, en los que hemos participado, no ha sido tarea sencilla. Al aceptar

la enorme responsabilidad de repensar la inclusión de la música en las nuevas propuestas curriculares deseábamos tomar distancia de los modelos vigentes que nos precedieron y que llevaban inexorablemente a prácticas rutinarias contrarias a los pretendidos resultados de expresión y creación anunciados. Un listado de interrogantes nos ubicó en el tema: ¿cuánto de la música se podría abordar en los jardines maternales y en los jardines de infantes?; ¿las actividades musicales tendrían relación con las demás disciplinas del diseño curricular?; ¿cuáles eran las posibilidades y los intereses de los niños pequeños?; ¿quiénes se harían cargo de la tarea de *enseñar* música?[48]

El análisis musical del amplio repertorio que deseábamos acercar a los niños fue el procedimiento para extraer los contenidos innovadores que queríamos incluir. Tanto el ritmo como la melodía extendieron sus alcances, ampliando el campo de acción musical. Sumar el sonido con su rol protagónico en la infancia fue otro de los aportes que acortó distancias con la producción musical, incluyendo la música popular, la etnomúsica y la creación académica de los siglos XX y XXI tan rico en las búsquedas formales y tecnológicas que los caracterizan. Finalmente, la organización en cuatro bloques de contenidos sintetizó la relación triádica de la enseñanza: la disciplina, el sujeto de la educación (el niño que aprende) y el docente que enseña[49].

Tanto la reforma estructural educativa como la modificación de saberes que determina el replanteo de los contenidos de la enseñanza requieren de tiempo: tiempo de confrontación, de capacitación, de adecuación a diferentes contextos, y, en forma ineludible, del acompañamiento necesario para concretar estas transformaciones complejas en las que están comprometidos todos los actores de la educación: el Estado, los técnicos especialistas, los equipos de conducción de las instituciones y los docentes, auténticos hacedores de la realidad del aula.

Las prácticas de buena enseñanza. Condiciones necesarias

Las actividades musicales

De la mano de sus maestros, los niños y niñas pueden iniciar un itinerario lúdico y sensibilizador cuyo objetivo será el disfrute estético que produce el quehacer y la audición sonora y musical. En consecuencia, hacer y escuchar sonidos y músicas será el objetivo que tendrá a los alumnos de esta etapa como protagonistas, con sus características, posibilidades e intereses.

[48] Las respuestas a estas preguntas exceden el contenido de este artículo. Los interesados podrán encontrar respuestas tanto en el extenso material curricular citado como en otras publicaciones mencionadas en las referencias bibliográficas.

[49] Este material, incorporado en la web en el año 2000, está disponible en www.buenosaires.gov.ar, Diseño Curricular para la Educación Inicial, en cuatro tomos: *Marco General, Niños de 0 a 2 años, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años.*

Producir y apreciar constituyen pilares sobre los que se irá construyendo la tarea. El canto, la ejecución instrumental y el movimiento corporal constituyen medios de expresión con que cuentan los alumnos y alumnas para la producción sonora y musical.

La escucha sonora y musical pondrá en juego la atención y la receptividad de los niños y niñas, tanto en actividades de producción como en actividades específicas de audición y apreciación. La familiarización creciente con el repertorio de canciones, sonidos y músicas utilizados propiciará el reconocimiento, la discriminación, la memorización y una mayor capacidad de selección de acuerdo a sus gustos y preferencias.

Un proyecto continuado requerirá del conocimiento de los aspectos de la música más pertinentes con actividades y estrategias metodológicas que contemplen las posibilidades y los intereses de los niños y niñas de 0 a 5 años. La exploración, la imitación y el juego se constituyen en herramientas procedimentales privilegiadas, que podrán establecer un equilibrio entre las acciones e iniciativas autónomas de los alumnos y alumnas y las programaciones, propuestas y decisiones oportunas de sus maestros y maestras.

Es esencial que las actividades y los contenidos tengan coherencia entre sí. La distribución del tiempo, la organización del espacio, la conformación grupal, y contar con los recursos adecuados, son algunas de las cuestiones relativas a las actividades que es necesario tener en cuenta en su programación.

El aprendizaje requiere tiempo. En música, las repeticiones pueden ser también útiles para reinterpretar una canción, rehacer una orquestación, volver a escuchar una pieza musical para descubrir características no percibidas en la primera audición… Estas repeticiones se caracterizan por tener nuevos objetivos en cada oportunidad y significan además el otorgamiento del tiempo que requieren los alumnos para sus aprendizajes (Akoschky y otros, 2008).

En un estudio reciente sobre las formas de concebir la enseñanza de la música en niños pequeños caracterizamos diferentes tipos o modos de pensarla. Hablamos de la experiencia estética integral y de la experiencia organizada intencionalmente para enseñar.

> La enseñanza de la música provoca una experiencia estética cuando supone la transmisión de una propuesta sensible, emotiva, mágica y afectiva. La enseñanza de un lenguaje artístico implica la conexión sensible con lo enseñado; cuando el adulto participa en una comunidad de emociones con los niños, logra trasmitir la emoción que conmueve, la magia de participar en algo que rompe el tiempo de lo cotidiano, que afectivamente conecta a quien escucha y al productor con la belleza. Y en este aspecto, la música provoca sensaciones que *humanizan* tanto a los niños como a los adultos, en tanto que los conecta con sus emociones, dando alas a la imaginación y a la creatividad. (Akoschky, Fernández y otros, 2012, pp. 33-45).

Cuando se hace referencia a una *experiencia estética integral* se intenta sostener que es importante que en la enseñanza no se *desarme* el sentido y la riqueza de la obra cuando se quiere focalizar la escucha en determinados elementos del lenguaje. Por el contrario, esta actividad deberá promover una experiencia en la que participa la obra musical como composición completa. De este modo se recupera la idea de una educación integral en la que se comprometen todos los aspectos de la personalidad del niño (afectivos, motrices, cognitivos, sociales, etc.). Y podríamos agregar que la participación del adulto propone la generación de un vínculo afectivo entre el niño, el docente y la obra, «en tanto entre el niño y el adulto se interpone una producción, una obra, un escenario estético, algo que aparece para ser contemplado, con una conexión sensible y emotiva, una experiencia estética». (Brandt, Soto, Vasta y Violante, 2011, p. 128).

La *experiencia organizada intencionalmente para enseñar* supone hacer foco en aspectos del lenguaje musical. Así podemos distinguir:

- Experiencias centradas en la transmisión de la canción y otras producciones culturales vinculadas a la música.
- Experiencias para promover las manifestaciones espontáneas del niño vinculadas con la música.
- Experiencias centradas en algunos elementos del lenguaje musical.
- Experiencias para acompañar momentos o situaciones de la vida cotidiana.

El trabajo con estas tipologías nos resulta sumamente fecundo ya que nos permiten hacer foco en las formas de enseñar los lenguajes artísticos-expresivos a niños pequeños. Estas categorizaciones dan cuenta de las dimensiones del contenido a enseñar y las formas de enseñar cuando se ofrece a los niños la posibilidad de participar de experiencias estéticas. (Akoschky, Fernández y otros, 2013, pp. 37-43).

El educador musical

De la enseñanza de la música destinada a niños pequeños generalmente se hacen cargo adultos con diferente formación: docentes de sala, comunicadores culturales, maestras cuidadoras, y también maestros de música con formación específica, tanto didáctica como musical. Sus campos de acción, sus objetivos, sus capacidades serán diferentes de acuerdo a sus experiencias y a la capacitación recibida en los diferentes ámbitos de formación.

Flavia Terigi propone la capacitación del profesor *común* para conducir la enseñanza y la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes.

> Entre esas necesidades, hay quienes sostienen que es preciso que la formación contemple el desarrollo de la capacidad expresiva de los docentes. Según esta perspectiva, todos los docentes –y no solo los especializados– deberían recibir un tipo determinado de formación artística, sobre todo para desarrollar su propia expresividad y de este modo promover su formación integral, sus propias posibilidades de disfrute de la experiencia estética. (Terigi, 1998).

Esta formación garantizaría el uso de mejores estrategias didácticas a la hora de compartir y enseñar canciones, de proponer otras actividades musicales, de seleccionar el repertorio, de atender con mayor detenimiento las respuestas y necesidades de los niños y un mayor refinamiento en sus observaciones. Consideramos que cuantas más experiencias y vivencias disímiles con la música haya transitado un docente, más rica y variada será su enseñanza.

Pero en todos los casos, la biografía del docente o del adulto que enseña resultará central, ya que solo él, enamorado de la música y conocedor de ese lenguaje, puede transmitirlo, compartirlo, disfrutarlo para hacer disfrutar al otro.

El cancionero

Con frecuencia la canción es utilizada como soporte y vehículo de numerosos aprendizajes: sus propios componentes lo propician y estimulan, favoreciendo la escucha sonora y musical y el canto en forma sensible y emotiva. Por esta razón, la tarea de selección del cancionero es relevante y su oportuna inclusión en la trama de la enseñanza de la música tendrá buen resultado y una recepción entusiasta por parte de los niños.

El cancionero de autor

El repertorio de canciones que nutre a nuestros pequeños alumnos de 0 a 5 años encuentra sus fuentes en la obra creativa de numerosos autores dedicados a la primera infancia. Paralelamente el repertorio abreva en las fuentes del cancionero tradicional, constituyendo una herencia musical de inmenso valor. Comenzaremos por la obra de autor.

Desde hace unas décadas la creación de música para niños ha tenido un crecimiento exponencial. Autores creativos, editoriales que sumaron su esfuerzo apoyando esta producción y asociaciones que impulsan encuentros internacionales programando conciertos, mesas redondas, entrevistas, y sobre todo, el intercambio de las producciones contenidas en diferentes soportes como CDs, DVDs, etc. abren un panorama enorme y facilitador para la difusión del repertorio musical para niños. Entidades tales como el Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña; Momusi, en la Argentina; Julio Brum y Los pájaros pintados, junto al sello Papagayo azul, en Uruguay; Nueva cultura, en Colombia, por nombrar solo unas pocas; editoriales como Palavra cantada, en Brasil, y entidades difusoras como Música nuestra, en Argentina, son ejemplos de este accionar que facilita la llegada de un amplio

repertorio a los docentes, las escuelas, los jardines de infantes y maternales, y a todos los espacios educativos y recreativos de Latinoamérica. En los últimos años España y Portugal se han sumado a estas iniciativas, auspiciando y promoviendo la producción de música para niños. Recientes investigaciones dan cuenta de una selección más exigente en cuanto a la calidad del repertorio con mejores propuestas para los niños. (Para ampliar, véase la bibliografía que acompaña este trabajo.)

El repertorio infantil tradicional

Pasemos al repertorio infantil tradicional que, por su importancia, merece un análisis aparte.

Hace unas semanas, en un curso de Capacitación musical y Didáctica, propuse a los alumnos, docentes de música y maestros de sala de niños pequeños, que escribieran en sus cuadernos tres o más canciones y algunos juegos musicales asociados a su infancia. Casi sin excepción todos los presentes recordaron esos temas que luego, sumados, conformaron un extenso listado.

Entre las canciones evocadas mencionaron: *Un cocherito, Tengo una muñeca, En coche va una niña, Tres hojitas madre, ¡Qué llueva!, Caracol, col, col, Luna lunera, Palomita ingrata, La mar estaba serena, Al olivo, Se va la barca, El lagarto, Cinco lobitos, Mambrú, Paloma del palomar, Tengo tres cabritiñas*, etc. Entre las canciones recordaron también algunos romances como *El conde Olinos, Estaba la Catalinita, Eran tres alpinos*. Los juegos más nombrados fueron *Pisapisuela, A la lata al latero, Antón pirulero, El anillito, El huevo podrido, El patrón de la vereda, Las esquinitas, Martín pescador.* Y de las rondas recordaron en particular *La farolera, Sobre el puente de Avignon (Avellón), Arroz con leche, Estaba la paloma blanca, Una tarde fresquita de mayo,* etcétera.

La reflexión siguiente consignó que en su mayoría eran temas tradicionales, transmitidos por sus padres, abuelos, parientes, etc. y que se cantaban y jugaban en su infancia en las reuniones familiares, en sus casas o en la calle, pero que hacía tiempo permanecían olvidados. Comenzamos cantando cada uno de los temas mencionados. El clima emocional que se produjo nos fue envolviendo de modo tal como pocas veces se había logrado en las clases. Fue como abrir una caja de Pandora de la que brotaban en forma incontenible recuerdos, emociones, vivencias guardadas por mucho tiempo y que ahora afloraban con fuerza recuperando un extenso espacio emocional. Quedamos todos sorprendidos: ese alud inacabable pedía nuestra atención, nuestro interés, nuestro tiempo.

¿Qué ocurrió después? Los relatos salían a borbotones, los recuerdos, algunas lágrimas, más recuerdos, y las conclusiones: recuperar esa historia dando paso a emociones tan intensas guardadas por años. En las descripciones familiares se insertaban aspectos de su identidad, de las músicas que sentían más propias, que repetían en sus encuentros y festividades, que

transmitían a las siguientes generaciones en un intento de preservarlas del olvido. Esas canciones, esas músicas, esos juegos, esas rondas, las habían aprendido a su vez de sus padres y abuelos. Y con el correr de los años, esas canciones seguían gustando, seguían emocionando: continuaban vivas y estaban disponibles para ser transmitidas nuevamente.

Entonces… ¿por qué ignorarlas, cómo olvidarlas? En las clases siguientes de este grupo de maestros aparecieron nuevos relatos en los que se priorizaba la sorpresa y la alegría de haber compartido ya con sus pequeños alumnos esas canciones, esos juegos, que también habían gustado, que también habían emocionado. La tradición seguía viva, sin aditamentos: por sí misma, despertaba alegría y emoción, y los maestros se sentían felices de contar y recuperar un repertorio olvidado, tan rico, tan valioso…

Riaño y Cabedo (2013, pp. 67-78)[50], promotores de la reinstalación de este repertorio en el aula, realizaron una investigación con un grupo de educadores de infantil para detectar el interés que podría despertar en ellos la idea de adoptar el repertorio tradicional en sus clases. Las conclusiones confirmaron no solo la adhesión de los docentes sino el entusiasmo por reconectarse con canciones, juegos y rondas que probablemente estuvieron presentes en sus vivencias lúdicas y musicales de su infancia.

Si bien la tradición tiene vigencia, y hoy más que en otros períodos de la historia ha recuperado –probablemente por la necesidad de la búsqueda y salvaguarda de la identidad– su indiscutible lugar, es indudable que la tradición sostiene su permanencia en callada lucha. Alterna momentos de fervorosa euforia acompañada por los aportes de estudiosos que operan y recuperan para el resto de la comunidad valores propios, con períodos más pasivos en manos de la propia mecánica de la transmisión oral.

Preservar las características de la tradición no es tarea sencilla. Las reflexiones precedentes dan cuenta de ello. Pero siempre habrá estudiosos y músicos entusiastas que abrevando en las fuentes oficiarán de difusores de un repertorio a través del cual tenderán puentes y continuidades. La tradición, en forma pura o incorporando innovaciones, se verá nuevamente disponible. Y la escuela, ámbito inmejorable para su recepción, se verá enriquecida con un patrimonio cultural de enorme valor.

Tanto Latinoamérica como España cuentan con numerosas recopilaciones de música tradicional que conforman un riquísimo patrimonio cultural. Etnomusicólogos, musicólogos, investigadores y músicos interesados en el tema han participado en esa tarea de recopilación,

[50] El proyecto en cuestión trata del patrimonio compartido y su trascendencia en la educación. Lo llevan adelante desde la Universidad de Extremadura y colaboran la Universidad de Valladolid y la Universidad del País Vasco. En esta última y dirigido por Maravillas Díaz Gómez, han tomado fundamentalmente el tema de las canciones infantiles. Con la aprobación del Ministerio de Economía y Competitividad de España se eligieron además algunos países latinoamericanos para realizar un trabajo conjunto.

organización y análisis. Sería de gran utilidad para los estudiosos y para todo aquel que utiliza este repertorio contar con un archivo exhaustivo de estos trabajos. En la bibliografía podrán encontrar algunos títulos orientadores. Es una deuda pendiente de la historia musical de los pueblos que habría que saldar, sin pérdida de tiempo.

EPÍLOGO

Entonces… ¿puede el lenguaje musical trazar un itinerario creciente, lúdico y creativo a lo largo de la escolaridad de los niños de 0 a 5 años? La respuesta es sí; pero siendo conocedores de todo lo necesario para lograrlo.

En este artículo abordamos algunos temas con ideas, reflexiones, sugerencias. No obstante, queda mucho por decir, por profundizar. Dedicarse al lenguaje musical con los niños pequeños es una aventura que tiene sus riesgos, pero también, sus grandes recompensas.

Que nuestros niños se expresen musicalmente con entusiasmo, con alegría, con placer, que esperen la música como una fiesta, es un logro inapreciable. Valdrá la pena intentarlo. Estamos todos invitados.

Interculturalidad, primera infancia y educación artística

M. Victoria Peralta E.

INTRODUCCIÓN

Todos los niños y niñas nacen y crecen en un contexto natural y cultural específico. Por medio de sus sentidos, y en interacciones holísticas, reciben la rica información que el medio les proporciona. En tanto sujetos sociales, forman parte de un tiempo, de un espacio físico y de un ambiente humano que, entre otros, tiene una identidad cultural particular.

Es necesario tener presente que, en lo concerniente a los aspectos culturales, dicha información se encuentra entrelazada por ideas, creencias y juicios de valor inherentes a las comunidades a las cuales los niños y niñas pertenecen. La valoración de las producciones artísticas, en tanto producto humano y cultural, no escapa a estas tendencias ideológicas.

Durante el siglo xx surgieron importantes movimientos a favor del reconocimiento de los derechos de todo tipo de comunidades étnicas, sociales y culturales, dando origen al concepto de *interculturalidad,* en el entendido de que no existe una cultura que prevalezca sobre las demás, sino que todas deben relacionarse en un plano de respeto e igualdad. La educación en general, y la de la primera infancia en particular, como parte de los sistemas sociales, no pueden permanecer ajenas a ello.

En este contexto, resulta imprescindible que la educación artística durante la primera infancia considere e integre los rasgos de identidad de la cultura de pertenencia de los niños y niñas que concurren a los centros o participan de diversos programas educativos. Esta identidad está presente desde las pautas de crianza y se evidencia, entre otros aspectos, en el habla de su familia, en los colores que se destacan, los diseños que observan, los cuentos, relatos, leyendas, narraciones y poemas que escuchan, en sus danzas, representaciones, canciones y juegos… es decir, en un sinfín de creaciones.

Las concepciones actuales en relación al arte han dejado de lado las diferencias de valor entre las «artes clásicas» y las «artes menores» o artesanías, para considerar que todas las formas de expresión desempeñan un papel fundamental en un determinado contexto cultural y

responden a necesidades de diferente tipo, difíciles a veces de explicitar por el observador externo.

Por lo expresado, es imperioso integrar estos temas a los debates relacionados con el desarrollo curricular para la primera infancia, tanto por el respeto que merecen los niños, las niñas, sus familias y sus comunidades de pertenencia, como porque son parte del patrimonio humano general y particular que todos debemos cuidar y favorecer.

¿CÓMO AVANZAR HACIA LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL EN IBEROAMÉRICA?

En Iberoamérica, la diversidad de comunidades es extensa, y el multiculturalismo está presente en todos los países, constituyendo una parte fundamental de su riqueza humana. Los pueblos originarios y afrodescendientes, los provenientes de las diversas migraciones históricas y actuales, más la extensa población mestiza o ladina, con todas sus variantes, constituyen el escenario humano y cultural que se debe favorecer en la formación de las nuevas generaciones.

De esta manera, se fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia, tan importantes desde el punto de vista de desarrollo personal y social, lo que en la primera infancia es crucial por su relación con la autoestima y la confianza básica. A la vez, favorecer educativamente una adecuada apertura e interrelación con representantes de otros ámbitos culturales permite ampliar la convivencia, contribuyendo a una sociedad más democrática y respetuosa de todos sus miembros, valorando sus diversidades.

Este artículo pretende favorecer la construcción de currículos que promuevan a una mejor interculturalidad, aportando algunas bases teóricas necesarias para una adecuada comprensión del tema, junto con algunos criterios metodológicos para su implementación, en el entendido de que toda comunidad educativa es la que debe hacer su propio proyecto pedagógico, lo que le permitirá responder mejor a sus características, necesidades y expectativas.




Madres y bebés kuna de Panamá (pueblo amerindio localizado en Panamá y Colombia).

CALIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CURRÍCULO

Uno de los temas de mayor debate dentro del análisis actual de la educación en los países iberoamericanos es el de la calidad. Debido a los mayores avances en la cobertura de atención, los esfuerzos están orientándose cada vez más en revisar qué comprende este conjunto de cualidades que deben tener las propuestas educativas en los diversos niveles del sistema.

Paradójicamente, la definición sobre qué es calidad en educación y sus implicaciones en la práctica son aún incipientes y poco discutidas, y la gran mayoría de los países han asumido en forma implícita una visión más bien universalista de la calidad, de tipo instrumental. Ello se evidencia en la homogeneización de ciertos aprendizajes tradicionales sobre la base de estándares de poco valor constructivo, en función de las grandes aspiraciones que se desean para las nuevas generaciones: ética, responsabilidad, capacidad de trabajo en equipo, emprendimiento, mentes abiertas, creatividad, ciudadanía, inclusión y respeto a la diversidad… por nombrar algunos de los principales propósitos que se señalan en los fines educacionales.

En este contexto un tanto confuso y contradictorio sobre la calidad educacional, todos los países, de una u otra forma, plantean la interculturalidad como una de sus orientaciones principales, sobre todo en los niveles de educación inicial y primaria. Al revisarlos, se evidencian énfasis diferentes, ya que el concepto ha ido evolucionando. En efecto, cabe reconocer su inicial incorporación en el ámbito de la educación escolar realizada por los pueblos originarios con un sentido legítimo y reivindicativo de su lengua y cultura, pero en la actualidad este concepto se ha ampliado a un enfoque esencialmente inclusivo, abierto a todas las culturas de pertenencia de los niños, niñas, sus familias y comunidades.

Siendo la interculturalidad un tema de alta complejidad por lo que implica –una adecuada selección cultural de los contenidos de los currículos que se desarrollan, lo cual no es excluyente de dominancias, exclusiones, prejuicios y etnocentrismos negativos, a lo que se une

una escasa formación en esta temática-, esta situación un tanto crítica se acentúa en el nivel inicial. En efecto, por ser esta etapa en la que se encuentran los niños tan plástica, su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas supone un desaprovechamiento de los aportes que una formación intercultural puede darles, tanto en función de sus culturas de pertenencia como de las oportunidades que les ofrece el amplio mundo cultural actual.

Ello se verifica, por ejemplo, cuando se observan muchas salas de actividades de educación inicial o parvularia en las que se desarrollan currículos que evidencian muy poca relación con los contextos culturales de los cuales se supone que son partícipes los niños y las niñas; y lo que es peor aun, la incorporación «inocente» de elementos aculturadores externos en las prácticas diarias. Así, se observa que se importan acríticamente currículos o partes de currículos provenientes de ámbitos culturales que en otros contextos son supuestamente «exitistas», o se implementan experiencias de aprendizaje llenas de contenidos *light* que el mundo comercial realiza para los niños. De esta manera, todo tipo de actividades intrascendentes, plagadas de figuras estereotipadas y de cuentos y cantos sin mayor valor ni arte, pasan a ser parte del mundo cultural que se les acerca a los pequeños.

A la par, también hay experiencias –pocas aún– que sitúan los currículos en los tiempos y espacios de los cuales los niños y niñas y sus familias son parte, fortaleciendo sus culturas de pertenencia y, a la vez, mediando para un adecuado encuentro y comprensión con la rica diversidad cultural que se reconoce como valor en el mundo actual posmoderno. Así se favorece su identidad y ciudadanía, tanto local como planetaria, con contenidos que tienen sentido para su etapa de vida, para sus intereses personales y para las demandas y oportunidades que ofrecen las sociedades en esta época.



El artista plástico Oswaldo Guayasamín (Quito, Ecuador, 1919) frente a una de sus tantas obras en que registró la belleza particular de los rostros latinoamericanos. Varias de sus producciones refieren a la maternidad.

ALGUNOS APORTES TEÓRICOS A CONSIDERAR

Conceptos básicos que fundamentan la interculturalidad

El concepto de educación intercultural, a nivel mundial, tiene un origen basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), donde se plantea entre otros, que la educación «favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos […] para el mantenimiento de la paz».

Acorde con ello, la UNESCO ha planteado un concepto de educación intercultural que enfatiza los aspectos importantes que se deben tener presentes: «[…] lograr un modo de convivencia evolutivo en sociedades multiculturales, propiciando la instalación del conocimiento mutuo, el conocimiento, el respeto, y el diálogo entre los diferentes grupos culturales»51. De esta manera, la mayoría de las definiciones de educación intercultural que se encuentran en la literatura especializada actual expresan esta relación de una interacción dialógica, horizontal, respetuosa y sinérgica entre dos o más culturas, para favorecer el bien común de todos.

Cabe, en todo caso, agregar que este concepto –como ya lo hemos señalado- fue planteado por los pueblos originarios con anterioridad, con un sentido reivindicatorio de sus culturas y sus lenguas en los sistemas educacionales de los países. De esta manera, una *educación intercultural bilingüe* continúa siendo una bandera de lucha de las comunidades indígenas, aspiración que aún no se logra del todo y que en educación inicial es fundamental, por la importancia que tiene la cultura y la lengua materna en la comunicación de afectos y saberes.

Este planteamiento de consideración de todas las culturas que conlleva la interculturalidad se sustenta en el concepto de *relativismo cultural,* que asume que efectivamente todo sistema cultural[52] es valioso porque es la mejor respuesta que una comunidad humana ha creado para satisfacer sus diversas necesidades, y que, por lo tanto, no puede ser juzgada –en cuanto a su validez- por patrones ajenos, en especial cuando habitualmente ello se hace desde la óptica de una cultura dominante. Esta postura, en cambio, significa asumir un auténtico respeto hacia toda cultura de pertenencia y, a la vez, tener presente que, como obra humana colectiva, ninguna es perfecta y del todo autosuficiente, por lo cual se va recreando y enriqueciendo permanentemente con sus propios avances y/o complementándose con aportes de otras, a través de un proceso de apropiación voluntaria, más aun cuando se participa de un mundo multicultural, como es el actual, que ofrece tantas posibilidades.

[51] UNESCO (2006). «Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural». Francia: UNESCO, Sector Educación, Francia, p. 16.

[52] Para efectos de este documento, estamos considerando el concepto de cultura que plantea la UNESCO (2001): «El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores y las creencias».

Por lo expresado, cabe reiterar el aporte insustituible que la propia cultura implica para quienes son partícipes de ella, tanto por ser un recurso adaptativo que provee sentidos y medios de toda índole (ideacionales, espirituales y tangibles) para vivir adecuada e integralmente en ese contexto, como también porque responden a las necesidades específicas de identificación, pertenencia y sentido que todo ser humano requiere satisfacer.

Sin embargo, estas razones que se presentan tan obvias y básicas cuando se trata de la propia cultura, no siempre se reconocen como tales cuando se trata de otras, y menos aun cuando se refiere a culturas actualmente minoritarias, que además han sido catalogadas en algún momento como «primitivas», «atrasadas» o con otros epítetos discriminatorios similares, en lo cual caben muchas culturas de los diferentes pueblos originarios, afrodescendientes u otras migraciones o colectivos generalmente de sectores populares.

Por tanto, frente a este problema, para poder avanzar desde un punto de vista educativo, cabe de partida reconocer el *etnocentrismo negativo,* que por lo general está implícito en nuestras creencias y acciones y que se expresa en prejuicios y subvaloraciones hacia otras culturas diferentes a la propia. Por ello, una educación intercultural no es solamente un tema técnico que se limita a manuales, guías y ciertas metodologías de trabajo, sino que es una problemática ética –y por tanto, valórica- no fácil de asumir e instalar, por el cuestionamiento y revisión personal que implica.

Junto con estos conceptos básicos, se hace necesario tener presentes también ciertos criterios para favorecer una adecuada interculturalidad, algunos de los cuales se indican a continuación.

Criterios para favorecer la interculturalidad

- Se hace necesario contar con agentes educativos con actitudes y conocimientos en el área, que les permitan desarrollar proyectos educativos con fundamentos desde diversas disciplinas, entre ellas la antropología sociocultural, para una mejor comprensión del contexto de los niños y niñas y sus familias.

Como toda construcción curricular, las propuestas que se desarrollen para esta etapa requieren de una base interdisciplinaria que permita fundamentar, situar y orientar la contextualización histórico / política / situacional / cultural del proyecto educativo, de manera que se favorezca el diálogo y respeto intercultural. Ello se debe realizar considerando las características específicas de desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños, y los principios de la pedagogía de la primera infancia y de la etnoeducación de los pueblos o grupos involucrados.

	
Rincón de la cocina en una institución de educación parvularia del sur de Chile, en la comuna Castro de la provincia de Chiloé, región de Los Lagos.	Cocina a leña realizada en hierro y ladrillos, utilizada por algunos habitantes del sur de Chile.

La definición y selección cultural que involucra el currículo requiere de la concurrencia y el consenso de las diversas comunidades involucradas, ya que definir los significados profundos de una cultura en todas sus dimensiones es una labor compleja.

En el plano de la interculturalidad, uno de los mayores problemas de la construcción curricular radica en la selección de los ejes o contenidos profundos de cada cultura en relación al grupo-edad para el cual se está planificando. Si bien es cierto que existen en la región documentos importantes de apoyo sobre los énfasis de las culturas, también lo es que la adecuada selección de los contenidos en la diversidad de comunidades existentes pasa por diversos niveles de interpretación y selección, no siempre concordantes entre quienes participan en estos procesos.

Uno de los ejemplos más comunes de este problema es cuando esa selección se limita a los estereotipos externos de una determinada cultura, a través de imágenes que se ubican en la ambientación física de las salas o en libros de trabajo de los niños, sin abordar el rico mundo valórico o de las cosmovisiones, o sin llegar a conocer las diversas formas de organizar el mundo natural o terrenal, o el significado de las formas y los colores en los elementos visuales de determinada cultura, etcétera.

La definición de cuáles son estos códigos o ejes profundos de una cultura no es tarea fácil, ya que nadie es portador y/o interpretador total de una determinada cultura, sino que se construye con la participación de hombres y mujeres representantes de diferentes edades

y actividades, en un diálogo constructivo sobre cuál es la intención o finalidad en el trabajo educativo con los niños y niñas.

- La participación de las familias y comunidades es fundamental en la construcción, implementación y evaluación de currículos interculturales.

El tema de la participación de las familias y comunidades en los programas de atención a sus niños y niñas ha sido un tema complejo en el contexto de la educación en general y en la primera infancia, donde no debería serlo, ya que este principio está en los paradigmas fundantes educativos, tanto de la cultura occidental como en la de los pueblos originarios.

Si bien es cierto que este planteamiento se encuentra en las políticas educativas de todos los países, por problemas de diferente índole no siempre se ha traducido en un trabajo permanente, respetuoso y de ayuda mutua entre los agentes educativos y las familias. Es así que hemos observado «clases» de cultura afrodescendiente o de lengua o arte indígena para los niños estando los padres, verdaderos representantes de todo ello, como observadores desde afuera de la sala; o que se restrinja la enseñanza de la lengua materna a horario acotado, ya que el agente educativo a cargo no la domina, dejando de lado cualquier participación de la familia, que es hablante.

La mayoría de las veces la participación de las familias se da en forma de colaboración como mano de obra para levantar las sedes o los centros, buscar alimentación u otros recursos, pero no son consideradas como educadores insustituibles de *saberes* y *haceres* llenos de significados para los niños, más allá del derecho que les cabe por ser sus descendientes.

La participación en los proyectos educativos, discutiendo y consensuando sobre el tipo de niño que se busca favorecer, los objetivos a propiciar, las actividades y contenidos a realizar en tiempos y espacios significativos en cada cultura, son experiencias aún escasas y difíciles de concretar. Sin embargo, cuando se logran, enriquecen notablemente los contenidos afectivos y cognitivos a favorecer.



Maestros de Panamá en un taller intercultural.

- Para el análisis de la calidad de la propuesta que se implementa, se hace necesario analizar no solo su explicitación en documentos y planificaciones, sino el *currículo que se anula* y el *currículo oculto,* por la incidencia que tienen en la práctica.

La mayoría de las experiencias que se han implementado centran su análisis cultural en el currículo que se declara en los documentos y las planificaciones que se recolectan. Sin embargo, las investigaciones en este campo demuestran que, más que del currículo explícito, los resultados educacionales dependen del *currículo oculto* que se instala a través de gestos, actitudes, expresiones y elementos como objetos y juguetes, es decir, fundamentalmente mediante las interacciones afectivas y cognitivas de tipo cotidiano que tienen lugar en la sala de actividades. Por ello, se hace necesario «remirar» la tarea diaria, como también los contenidos o experiencias que se dejan afuera (el *currículo que se anula*), que muchas veces es más importante que el que se manifiesta en los contenidos seleccionados.

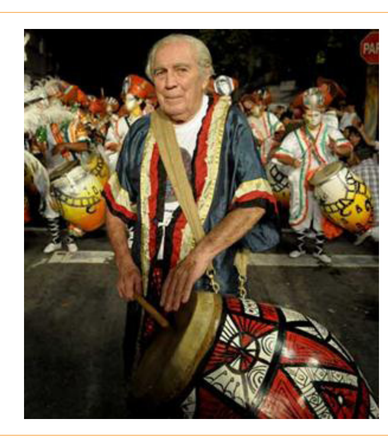
Algunos ejemplos de ello tienen que ver con los cuentos o cantos que se transmiten, la mayoría proveniente de culturas tradicionales externas, no siempre relacionados con valores que hoy se consideran importantes, o los rincones o zonas que se implementan en las salas y sus materiales, entre ellos, las muñecas, que en muchos casos representan biotipos o actividades muy diferentes a los que son propios de los niños y sus familias (modelos, reinas de ciertos tipos de belleza). Esto no significa que no deba haber en la sala recursos de otras culturas que se consideren valiosos, sino que su presencia no debe implicar la ausencia o discriminación de los propios de esa cultura. En una América mestiza y morena, los cuentos e imágenes que representan y valoran a estas familias son los menos.

- Dada la variedad de la multiculturalidad actual, se debe hacer un diagnóstico de cada comunidad educativa, en función a detectar la «vitalidad cultural» de los diversos grupos representados.

Si bien es cierto que se pueden encontrar comunidades relativamente homogéneas (de los pueblos originarios, afrodescendientes, de algunas migraciones históricas o del presente), u otras que representan culturas urbanas, campesinas, isleñas, de costa, etc., lo cierto es que cada vez más la multiculturalidad está presente en los centros infantiles de toda Iberoamérica. De esta manera, se observan niños y niñas cuyas familias representan formas de vida que son expresiones de los diferentes lugares de donde provienen. Incluso en una ciudad, las expresiones culturales que se encuentran en un mismo sector o barrio pueden tener orígenes diferentes, ya que pueden ser migrantes, por ejemplo, del campo, de la montaña o de otros países, característica cada vez más frecuente en las grandes ciudades de la región.

Ello lleva a la necesidad de hacer diagnósticos de la situación de las personas (niños y familias) de estas culturas representadas en cuanto a sus vínculos con su patrimonio, la vitalidad o vigencia de sus valores culturales, como también sus expectativas y aportes a la construcción

curricular. A partir de este proceso, se podrán hacer las adaptaciones y enriquecimientos curriculares, dando lugar a ello en los objetivos, espacios, tiempos y actividades que se realicen.





El artista plástico uruguayo Carlos Páez Vilaró (1923- 2014) se integró activamente a la cultura afro uruguaya de la cual el candombe es una de sus más importantes señas de identidad, declarado por UNESCO Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Los niños y niñas de este país latinoamericano disfrutan del toque del tambor desde muy pequeños.

- En el desarrollo curricular se deben implementar objetivos y prácticas educativas diversas y dinámicas, para contextos multiculturales, en función a aportar a la interculturalidad.

Cada comunidad educativa, incluso aquellas que pertenecen a una misma cultura de pertenencia, tiene características, intereses y expectativas propias que a la vez son dinámicas en el tiempo. Por ello, si bien es cierto que se pueden compartir ciertos ejes o contenidos comunes propios de una determinada cultura en diferentes centros infantiles, el proceso de construcción curricular debe recoger los énfasis de cada grupo de niños y niñas y sus familias.

Este criterio, sin embargo, experimenta fuertes riesgos en la formalización de las políticas para este sector, ya que hay una tendencia a elaborar guías o manuales que, a la vez que inmovilizan el currículo y lo reducen a ciertas categorías bastante simples que homogenizan y aculturan en función a un determinado grupo cultural, no permiten su adaptación a las variaciones tan frecuentes que los tiempos y las necesidades actuales impulsan en toda cultura y comunidad humana.

- El desarrollo de un currículo intercultural implica una selección de ejes culturales significativos que considera la apertura a otros ámbitos culturales a partir de la/s cultura/s de pertenencia de los niños y niñas del grupo de trabajo.

Debe entenderse que el planteamiento de una adecuada selección cultural comprende desde las culturas de pertenencia, o locales, hasta la cultura global, que integra lo regional, lo nacional, lo latinoamericano y lo occidental, como instancias intermedias.

El énfasis que hemos puesto en las culturas de pertenencia o locales, por todas las razones que se han expresado, no implica que un planteamiento intercultural debe limitarse solo a ellas, por significativas que sean. En el nuevo siglo, importantes cambios se han producido en los contextos culturales de los párvulos; los avances en general, las migraciones y, en particular, la tecnología y los medios de comunicación, les han acercado a los niños ámbitos culturales que antes estaban distanciados de sus experiencias y que también son de su interés como protagonistas de esta época. Temas como el espacio, los dinosaurios, el mundo submarino, los inventos, los niños en otras culturas, pueden y deben ser parte de sus aprendizajes, en la medida en que no se pierda su aproximación a estas temáticas desde su mirada, de su ser de niño o niña, y de sus formas de aprendizaje.

Se trata, en definitiva, de abrirles a los niños todos los horizontes que este mundo actual ofrece, partiendo de la cultura más propia. Para ello, junto con reforzar aprendizajes siempre valederos (valores, autoestima, identidad cultural, interrelaciones personales, familiares y comunitarias, etc.), es importante que se ofrezcan también nuevas situaciones y se desarrollen competencias que en el contexto cultural de hoy son relevantes para un desarrollo pleno, siempre sobre la base de sus intereses infantiles. Tener iniciativa, una mente abierta, capacidad de adaptación a diferentes personas y situaciones, una actitud de cuidado personal y del medio ambiente, entre otros, son objetivos necesarios para vivir en el cambiante mundo actual.

SUGERENCIAS PARA UN DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL

En función de concretar los planteamientos señalados acerca de un desarrollo curricular intercultural, la pregunta central que cabe hacerse es: ¿qué aprendizajes son realmente importantes para las niñas y niñas en función de su formación personal y comunitaria, y a la vez en relación a los requerimientos y oportunidades que les plantea la época en que les ha tocado vivir?

Como ya se ha expresado, la respuesta implica un proceso de estudio y análisis de las diferentes culturas de pertenencia de las niñas y niños y sus familias, como también de otros ámbitos culturales, seleccionando aprendizajes que sean los más apropiados para los variados escenarios y situaciones a las cuales las nuevas generaciones se enfrentan.

Como forma de hacer operativos los planteamientos señalados, se ofrecen las siguientes sugerencias en función a párvulos, que se presentan organizadas según los principales componentes curriculares.

Ambiente humano

Siendo el ambiente humano el factor clave de un currículo de la primera infancia, se trata de que los niños y niñas valoren su propio contexto familiar y comunitario, y el amplio ámbito de personas existentes en diversas culturas, al cual hoy es más fácil acceder. Para ello se sugiere:

- Generar comunidades educativas de indagación, estudio, reflexión, creación y apoyo, donde las familias y las representaciones de la comunidad aporten a la labor de coconstruir un currículo contextualizado que comprenda desde las culturas de pertenencia hasta la cultura global. Respecto a todas las culturas, se trata de seleccionar los valores y ejes significativos que es necesario fortalecer, desde la perspectiva de su aporte a niños pequeños que tienen ciertas características específicas de aprendizaje.
- Seleccionar con las familias y comunidades de la cultura de pertenencia instancias para su permanente apoyo en el trabajo con los niños, a partir de sus afectos, saberes y haceres. Desde sala cuna o jardín maternal, la participación de los padres, hermanos, abuelos, padrinos y otras personas significativas de la comunidad es fundamental, tanto en lo afectivo y cultural como en situaciones de interacción que permitan la construcción de sus sentidos. Por ello, la comunidad entera debe sentirse parte permanente del proceso educativo y aportar con su afecto a los niños y sus conocimientos en diferentes áreas mediante las actividades que se desarrollan en los centros.
- Generar un ambiente humano de gran confianza en las posibilidades de aprendizaje de los niños y niñas, en todos los planos. Ello significa potenciarlos realmente, y que este pensamiento sea explícito y manifiesto para todos los adultos y para ellos. Se hace necesario por tanto instalar en toda la comunidad participante la idea de que los párvulos, desde que nacen, son seres curiosos, sensibles, creativos, inteligentes, afectuosos, solidarios y con «buenas iniciativas o ideas» en todos los planos, y que es fundamental que ellos lo sientan de ese modo en situaciones donde se faciliten estas manifestaciones. De esta manera, además de favorecer una buena educación inicial, se facilitará su apertura e indagación del amplio mundo cultural.
- Ampliar las relaciones de los niños acogiendo, contactando, invitando o visitando niñas y niños y familias de otros contextos socioculturales, descubriendo los aspectos que se comparten y valorando los diferentes, expresados en nombres, rasgos físicos, vestimenta, costumbres, expresiones, juegos, comidas, tipos de artesanías y tecnologías, entre otros.
- Visitar en el trabajo con los niños a personajes «no tradicionales» que representan otros ámbitos culturales y de su interés, tales como científicos (inventores, paleontólogos, arqueólogos, zoólogos, etc.); poetas, actores, músicos de grupos instrumentales y expertos en comunicaciones, entre otros, desarrollando en lo posible actividades con ellos en sus propios lugares de trabajo.
- Favorecer el acceso de los niños a personas que no están en los espacios más inmediatos, a través de las posibilidades que ofrece la tecnología actual. Por ejemplo, facilitar que los niños se comuniquen a través del medio escrito, gráfico, telefónico y por correo electrónico o redes sociales con niños y adultos de otros lugares, conociendo así sus características, intereses, y su entorno natural y cultural.





Florencio Molina Campos (1891-1959) fue un dibujante y pintor argentino que registró escenas costumbristas de la pampa argentina, entre ellas, la danza. De igual forma, niños y niñas del Río de la Plata y del sur del Brasil registran en sus dibujos al "gaucho" con sus vestimentas características.

Espacios educativos

Este otro componente del currículo, tan fundamental para facilitar los primeros contactos de los niños con un mundo real, concreto y con significado, también ofrece hoy una amplia posibilidad de espacios educativos interesantes, tanto físicos como virtuales. Para ello se sugiere:

- Equilibrar los materiales de las salas de actividades, dando lugar a objetos elaborados tanto artesanalmente por miembros de la comunidad educativa y circundante (niños y adultos), como otros de tipo industrial. Entre los primeros, es importante que expresen la riqueza cultural de la localidad, a través de materiales nobles, de sus texturas, colores, formas, diseños, etc., como instrumentos musicales o juguetes. Entre los segundos, es recomendable considerar los que están en desuso (teléfonos, despertadores, máquinas que no se utilizan) y los reciclables (cajas, tubos, cartones, papeles, etc.). Lo importante es la diversidad de posibilidades educativas que toda esta gama de recursos ofrece, junto con la reutilización de todo lo que sea posible, en función de colaborar con los temas energéticos y de cuidado de la naturaleza por el desgaste que genera la producción industrial. También deben incluirse algunos objetos representativos e interesantes de otras culturas, teniendo el cuidado de que los niños investiguen su nombre, uso y origen.

- Incorporar, tanto en espacios interiores como exteriores, vegetales y pequeños animalitos que expresen la diversidad y riqueza del contexto natural en el que se ubica el centro infantil, de manera que desde los primeros meses de vida los niños y niñas se vinculen y conozcan la flora y fauna locales, en la medida de lo posible, y se generen actividades de cuidado y preservación de la naturaleza. También pueden tenerse algunas plantas de otros lugares, siempre que se pueda, en pequeños invernaderos o criaderos, permitiendo conocer elementos naturales diferentes a los locales.

- Facilitar una amplia participación de los niños en la ambientación de sus espacios de convivencia y trabajo, colocando y/o realizando objetos o expresiones de sus culturas de pertenencia (instrumentos musicales, juguetes, artesanías, textiles, cuadros de pintores locales, etc.), como así también incorporar otras que les interesen y sean aportadoras, como cuadros de pintores nacionales o de la región.

- Enriquecer los rincones, zonas o áreas de trabajo tradicional con elementos propios de sus culturas de pertenencia, y crear otros tales como rincones de las exploraciones, de los inventos, de la tecnología, de las ciencias, de la información, del espacio, de los experimentos, etc., que sean del interés de los niños.
- Enriquecer el espacio exterior de los establecimientos con plantas diversas, con distintos tipos de raíces, corteza, hojas, flores, frutos, junto con herramientas y vasijas para su cuidado. Incorporar espacios de juegos de arena y agua con materiales diversos, traídos de diferentes zonas del país, como piedras de distinto tamaño, color y forma; arenas de distinta textura y color. Tener zonas de pequeñas esculturas, murales, elaborados por los niños y/o adultos, representando sus ámbitos culturales.
- Remirar los espacios cercanos al establecimiento, redescubriendo nuevas posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo, la comparación entre dos casas o edificios construidos en épocas diferentes con materiales y estilos distintos, o las diferencias en las veredas o aceras y calles construidas con materiales y técnicas diferentes. La visita a casas, observando los tipos de organización y elementos diversos de sus elementos, es otra aportadora experiencia.

Seleccionar escenarios de aprendizaje ubicados en la comunidad cercana y en otras más distantes, que ofrezcan a los niños otras posibilidades, como mercados, ferias, centros artesanales, salas de exposiciones, planetarios, zoos, museos, bibliotecas, teatros, centros de ensayos de coros, de grupos de baile, de mimos, etcétera.

- Explorar en internet otros espacios reales y virtuales, como museos, exposiciones en otros países, ciudades, festividades, construcciones, etcétera.

Organización del tiempo

- Crear períodos de trabajo de la jornada diaria distintos a los tradicionales, vinculados a su entorno o cultura, como por ejemplo «mirando el cielo», para adivinar el tiempo, o «contándonos los sueños», actividad que en los pueblos originarios tiene gran relevancia. Otros momentos creativos podrían ser el «de los inventos», donde los niños pueden elaborar desde recetas de cocina hasta maquinarias, ropa, vehículos, etc., todo lo que propicie el favorecer la inventiva; el «de los chistes», «de las noticias», «de las colecciones», «de las sorpresas», donde cada uno de los niños y adultos deben sorprender a los demás.
- Tener flexibilidad en la duración y secuenciación de los períodos, teniendo en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de trabajo de los niños y niñas, que pueden necesitar, por ejemplo, más momentos al aire libre, en contacto con la naturaleza.

Planificación

Toda planificación educacional implica una selección, identificación, organización y formulación de las intenciones y medios educativos, en coherencia con el marco referencial que se ha considerado, a partir de un diagnóstico y evaluación permanente de los aprendizajes. Por tanto, supone un proceso técnico, discutido y consensuado, que comprende una serie de decisiones para las diferentes líneas de acción del quehacer educacional, que ofrece una direccionalidad a seguir y que debe traducirse en un documento de trabajo útil para la comunidad

educativa. Estas distintas líneas de acción se refieren a la planificación con la familia y la comunidad, el equipo de trabajo y, en forma central, al desarrollo y aprendizaje de los niños.

En lo que concierne a la planificación del trabajo con los niños y niñas, permite seleccionar, secuenciar y jerarquizar los aprendizajes esperados, como así también organizar los diversos componentes del currículo –comunidad educativa, espacio, tiempo y recursos de enseñanza a emplear-, junto con orientar los procesos evaluativos a implementar. Lo fundamental es que las planificaciones se constituyan en instrumentos técnicos útiles, que orienten sobre lo relevante, ofreciendo los niveles de flexibilidad, adaptación y permanente actualización que cada situación de enseñanza-aprendizaje continuamente requiere.

En tal sentido, en función de un currículo intercultural, se ofrecen las siguientes sugerencias:

- Hacer una selección de los objetivos (competencias o aprendizajes esperados), destacando aquellos que favorecen el desarrollo integral, que son relevantes en función a los intereses de los niños y niñas en relación a los distintos ámbitos culturales. En todos los casos, y en especial en el de los más pequeños, siempre debe partirse de sus contextos más inmediatos para, paulatinamente, ir incorporando los otros (regional, nacional, latinoamericano, occidental y global). Por ejemplo, respecto a la cultura de pertenencia, enfatizar objetivos que fortalezcan la capacidad del niño de sentirse seguro, con posibilidades de participación efectiva en su comunidad. Otros objetivos tienen que ver con desarrollar actitudes de acogida y convivencia con otros niños y niñas, tanto de su cultura de referencia como de otras.



Niñas y niños de la isla de Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias, España, vestidos con trajes típicos el 30 de mayo, reconocido como el Día de Canarias.

- En cuanto a contenidos, es fundamental la selección de aquellos que, junto con ser significativos culturalmente, tengan la característica de ser "fundantes y generativos" en su propia cultura como en otras; es decir, dado que en educación inicial se asientan las bases de todos los saberes, es necesario escoger aquellos realmente relevantes y valiosos en la construcción del saber. Por ejemplo, en música, es esencial identificar las distintas cualidades del sonido para lograr un adecuado desarrollo musical, pero a la vez, la diversidad de timbre, tono y armonía es fundamental para una comprensión y gozo amplio de la música en todas las culturas.

- En cuanto a las actividades, además de ofrecer a los niños diversas posibilidades, es aconsejable propiciar aquellas donde ellos descubran y/o construyan, a partir de iniciativas o proyectos que planteen, objetos, expresiones artísticas o tecnológicas de diversas culturas, y las comparen con las propias.

- Sobre estrategias de enseñanza, favorecer aquellas que posibiliten diversas oportunidades en tiempos flexibles. Igualmente, generar preguntas divergentes que dan muchas posibilidades de respuestas.

Evaluación

A la hora de evaluar es importante que, además de los procedimientos habituales de los educadores (ojalá lo más cualitativos posible, que es lo que permiten los portafolios y la documentación), se sugiere:

- Que los niños hagan comentarios o juicios acerca de las actividades que han hecho, acorde a sus posibilidades, sin caer en sobreexigencias. Si hicieron un trabajo determinado, preguntar abiertamente: ¿quién quiere contar lo que hizo? o ¿cómo lo hizo?, teniendo presente que siempre se evalúa lo significativo, lo que es importante, y que ello puede no haber sucedido en todos. De esta manera es posible conocer mejor qué fue del interés del niño entre las diferentes experiencias culturales ofrecidas.
- Que los adultos participen en instancias evaluativas del proyecto educativo en sus diversas etapas, para lo cual pueden emplearse formas propias de las comunidades, como las reuniones donde se comparten alimentos u otras.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En los puntos desarrollados anteriormente hemos tratado de mostrar cómo un factor de calidad relevante, como es el de realizar currículos que avancen hacia la interculturalidad, si bien requiere manejar un conjunto de criterios, es factible y urgente de implementar. Ello, debido a los alarmantes antecedentes de homogeneización que están teniendo lugar en la región, que están eliminando nuestra riqueza cultural y a la vez limitando el acceso a lo valioso de otras.

Este planteamiento se relaciona con lo que señalan diversos y destacados autores iberoamericanos, que lo han planteado desde hace décadas como fundamental para nuestro crecimiento como verdaderos actores de nuestros destinos personales y colectivos. En efecto, si se revisa lo que postulan Paulo Freire, Leopoldo Zea, Viola Soto, Abraham Magendzo y tantos otros educadores de la llamada «educación popular» o de las propuestas «interculturales», recogemos en todos ellos este llamado a construir currículos desde nosotros mismos con apertura a otros ámbitos culturales.

Todas las corrientes progresistas de la educación inicial actual, como las que surgen de los municipios de Reggio Emilia, Pistoia, Barcelona y Finlandia, por mencionar algunas reconocidas en este nivel educativo, construyen currículos a partir de sus contextos, sus comunidades y sus sentidos, y desde allí, se abren al mundo.

Lo mismo pretendemos reforzar desde este artículo: se trata de co-construir currículos educacionales situados o contextualizados a la luz de las grandes oportunidades que entrega este nuevo siglo, si es que sabemos reconocerlas y aprovecharlas en beneficio de nuestros niños y niñas, sus familias y comunidades.

Ya hay experiencias en Iberoamérica que van mostrando que este camino es posible: México Guatemala y Brasil han tenido iniciativas desde hace tiempo; algunas otras en educación inicial se han realizado en Bolivia, Perú, Ecuador, Costa Rica y Nicaragua y, recientemente, el nuevo currículo oficial para el ciclo de 0 a 3 años de Panamá ha hecho suyo este planteamiento.

En Chile, el currículo oficial, la región de Magallanes y las comunas de Santiago y de Castro en el Sur, han estado avanzando con procesos de co-construcción curricular, y situados.

El mayor conocimiento de las posibilidades de aprendizaje de los párvulos y del conocimiento en general, unido a la riqueza de las culturas de pertenencia y la posibilidad de acceso a muchas otras, ofrece un panorama alentador que puede responder a las muchas preguntas, intereses y demandas que plantean los niños y niñas actuales.

Para ello, los educadores, las familias y las comunidades debemos comprender que los caminos para generar una buena educación son diferentes a los de la mera copia curricular que tanto se ha realizado en Iberoamérica, ya que estos no aportan a la interculturalidad, y que para alcanzar ese propósito somos los adultos los que debemos avanzar remirando, investigando, repensando, proponiendo, creando, evaluando y reconstruyendo permanentemente los currículos.

Solo así podremos construir una verdadera educación humana de calidad para las nuevas generaciones de niños y niñas de Iberoamérica, que responda mejor a los desafíos que demandan los tiempos y a sus proyectos e identidades personales y colectivas.

Segunda parte

Educación infantil y arte: una trama que entreteje buenas prácticas pensadas para niños pequeños

Patricia Sarlé

Dibujar, pintar, cantar, bailar, dramatizar, escuchar cuentos y poesías, jugar... son prácticas habituales en las escuelas infantiles desde sus orígenes. Froebel, Montessori, las hermanas Agazzi y Decroly, por nombrar solo a los primeros pedagogos, sentaron las bases para una didáctica en la que a lo largo del día escolar se alternaban actividades y ocupaciones que se conjugaban con otras más cercanas a la escolaridad básica. El lugar del juego y la expresión fue prevalente desde el surgimiento del Nivel. Tanto, que incluso las prácticas más emparentadas con la clásica idea de trabajo escolar, muestran una *tonalidad* particular al configurarse desde el juego y la expresión (Sarlé, 2006).

Ciertamente, la perspectiva desde la que se abordaron las disciplinas artísticas en la educación infantil ha variado a lo largo de los años. Como se señala en la primera parte de este libro, posturas más tradicionales o de vanguardia, centradas en las disciplinas o en el desarrollo infantil, con una mayor o menor directividad por parte de los adultos a cargo, han orientado las iniciativas educativas y ofrecido modelos de aproximación a los diversos lenguajes.

Por esto, la intención en este capítulo es doble. Nos interesa presentar las experiencias que conforman la segunda parte del libro y, al mismo tiempo, abrir algunos interrogantes que nos permitan pensar las prácticas cotidianas en las escuelas infantiles y de los espacios de atención de niños pequeños donde los lenguajes artísticos se presentan y se expanden en propuestas potentes para todos.

ENCADENANDO PALABRAS: EDUCACIÓN, NIÑOS PEQUEÑOS, LENGUAJES ARTÍSTICOS... ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR?

> *A mí me gusta Kandinsky, porque cada vez que lo miro veo otra cosa (Ismael).*

Ismael es un niño migrante de cuatro años que asiste a una escuela en una de las zonas más vulnerables de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su comentario fue registrado en una de las actividades de «lectura de imágenes» que veníamos realizando en su sala. El acercamiento a la obra, a diferentes artistas, le permitió aprender algo distinto.

Hace unos años, refiriéndose a la educación, J. Bruner señaló:

> Ni la escuela ni la educación pueden entenderse como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas… La tarea es crear un mundo que dé significación a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones… El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones (Bruner, 1997, p. 10).

La educación se comprende, entonces, como *puerta de la cultura*. La escuela y los espacios educativos a los que los niños asisten se presentan como una «cultura en sí, más que como una preparación para ella o un calentamiento» (Bruner, 1997, p. 116), un lugar donde se aprenden las herramientas para vivir y compartir con otros.

En esta línea, Del Río (2007) señala el vínculo que existe entre arte, cultura y educación. Para este autor, el medio cultural con que cada generación se enfrenta impacta en la construcción de su imaginario y en su desarrollo. Vinculando el arte con la educación, el objetivo de la educación artística sería doble. Por un lado, «reaprender a ver y percibir el mundo»; por otro, «aprender a construir la realidad y a construirse, 'a escribirse'» (Del Río, 2004, p. 43). Desde su perspectiva, los procesos artísticos pueden ser considerados pilares del proceso educativo.

En la educación de los más pequeños, asumir este desafío resulta prioritario. Nuestros niños están comenzando a conocer y tomar conciencia del mundo, se están iniciando en los modos de representación simbólica, de expresión y de dar sentido. La manera en que se diseñen las propuestas educativas tendrá un impacto en su forma de ver y estar en el mundo; de comprender a otros y comprenderse.

Tomando postura frente a las diferentes perspectivas desde las cuales se puede entrelazar la educación infantil y el arte, nos interesa poner en discusión dos conceptos que creemos están en la base de estas decisiones. Nos referiremos a la *buena enseñanza* y la *alfabetización cultural* como marco para la enseñanza de los lenguajes artísticos en la primera infancia.

¿Qué es *bueno* enseñar?

Hace casi veinte años, Díaz Barriga (1995) denunciaba una suerte de *ignorancia social* acerca de la didáctica. Su señalamiento para la didáctica de la educación superior, podríamos hacerlo extensiva a la educación inicial. Este autor expresaba:

> […] podemos afirmar que existe la tendencia a confundir planteamiento didáctico, con una acción que no requiere el mínimo rigor conceptual, ya que la podría desempeñar cualquier persona dotada de lo que suele llamarse «sentido común». En un extremo lo didáctico aparece vinculado con lo infantil…, una suerte de conocimiento primero (primario), en todo caso inicial y de poco rigor.

El problema que plantea no es menor. En ningún otro ámbito educativo encontramos una variedad tan amplia de educadores y modalidades de atención como en el campo de la educación infantil. En la mayoría de los casos, pareciera que son necesarios *pocos* saberes para enseñar a los niños pequeños, que las propuestas son sencillas y que lo más importante es que los niños estén bien atendidos y puedan ser felices.

Sin duda estos objetivos son deseables, pero se requiere mucho más. Si reconocemos al niño como sujeto social desde muy tempranamente debemos hacernos cargo de su derecho a disponer del lenguaje, de los esquemas de comprensión de los objetos y de los modelos de comportamiento social que le permitan interactuar de modo autónomo y con conocimiento, en una realidad familiar y social compleja y en continua transformación (Frabboni, 1984; Zabalza, 1996). Estos aspectos no son producto del desarrollo natural, sino que requieren de una intervención pensada y de calidad.

¿Cómo definir entonces qué es bueno enseñar?

El concepto de *buena enseñanza,* acuñado por Fenstermacher (1988), permite orientar las expectativas de logro y diferenciar lo que muchas veces se identifica como éxito de los procesos que están en la base de las decisiones didácticas. En este marco, el adjetivo *buena* tiene una connotación *moral* y *epistemológica*:

> Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1988, p. 158).

Esta concepción de buena enseñanza significa la recuperación de la ética y de los valores en las prácticas de la enseñanza en un sentido histórico y social. La seriedad con que los niños toman las propuestas que les hacemos cada vez que decimos «vamos a jugar, modelar, bailar, escuchar un poema, cantar...» nos enfrenta con la necesidad de no desnaturalizar su significación, utilizándolo como mero recurso para captar la atención o pasar el tiempo.

¿Qué es bueno enseñar, entonces, en la educación infantil, en relación con los lenguajes artísticos? Más aún: ¿cómo enseñarlo?, ¿basta con acercarlos a la obra? ¿Qué se necesita enseñar para poder comprender y participar de una experiencia artística? ¿Cuánto debe conocer el adulto para ser capaz de acompañar al niño en el descubrimiento de las diferentes manifestaciones artísticas? ¿Se necesitan artistas como mediadores, o cualquier adulto puede enseñar los diferentes lenguajes?... Preguntas que las diversas experiencias que presentamos abordan o intentan responder desde sus prácticas; preguntas que probablemente no terminen de encontrar respuestas últimas y que supondrán, para cada comunidad, tomar decisiones

particulares, situadas en los contextos en los que trabajan por el impacto que estas medidas tienen no solo en los niños a quienes están destinadas sino en sus estilos de enseñar.

Desde el planteo didáctico que estamos proponiendo, cada práctica de enseñanza está significada por el contexto histórico en el que se inscribe (Litwin, 1996). En cada contexto, dichas prácticas «presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal» (p. 95).

Algunas pistas de estas «decisiones didácticas» aparecen en los capítulos que presentamos en esta segunda parte. Por ejemplo, Berdichevsky, en el capítulo «¿Qué hacen estos niños por aquí?» nos relata los diferentes pasos que permitieron acercar a los niños, las familias y los docentes a los museos de Buenos Aires. Al mismo tiempo, plantea un problema serio: la necesidad de *alfabetizar* a los maestros en los lenguajes artísticos.

Reconocer el punto de partida, descubrir caminos para construir una mirada colaborativa y situada entre docentes y responsables de los museos, enseñar a *mirar* y a documentar la experiencia… fueron algunas de las decisiones que ordenaron las prácticas. Una experiencia realizada. Un modo de responder algunas de nuestras preguntas iniciales.

Ahora bien, ¿qué significa *alfabetizar* en este contexto?

Educar es ampliar la experiencia: la alfabetización cultural

Los contextos de vida de los cuales los niños participan les permiten disponer de conocimientos, relaciones, destrezas y habilidades… «fondos de conocimiento» (Moll, Tapia y Whitmore, 2001) que actúan como punto de partida para su comprensión del mundo. Ampliar, enriquecer, ir más allá de este *punto de partida* es una de las funciones principales de la educación.

Para tornar disponibles para los niños los diversos símbolos y artefactos culturales, se requieren *otros*. Necesitamos de otros para aprender a *leer* los diferentes modos en que los seres humanos representan, expresan, transmiten los contenidos de su conciencia. Nuestra relación con la cultura está mediada, y es a través de otras personas cómo aprendemos a utilizar, a incorporar artefactos, prácticas y significados asociados con una determinada producción humana (Esteban-Guitart y Saubich, 2013). Tanto para comprender las matemáticas como las ciencias o las artes se necesitan herramientas de acceso, conceptos que permitan «decodificar un sentido en cualquiera de las formas de representación utilizada en la cultura para trasmitir o expresar un sentido» (Eisner, 1998, p. 12). En fin, un alfabeto capaz de ayudar a leer. En nuestro caso, un alfabeto que, al tratarse de lenguajes artísticos, posibilite y proponga múltiples lecturas.

La alfabetización cultural como objetivo para estas edades actúa a modo de «gran ojo de buey» (Zabalza, 2000), a partir del cual los niños aprenden a mirar, a disfrutar, a experimentar, a dejar su marca en el mundo. El ambiente social, cultural, estético y físico en el que los niños se mueven cuenta con claves de lectura específicas. Iniciar a los niños en el conocimiento y la comprensión del mundo requiere entonces:

> […] fortalecer las posibilidades de establecer los vínculos con los otros, con los adultos y pares para aprender a confiar en las propias posibilidades de conocer, de explorar, de cantar, de bailar, de jugar, de hablar con otros, de resolver problemas cotidianos, de saberse querido y respetado, de sentirse capaz de ser cada vez más autónomo (Soto y Violante, 2010, p. 27).

Las diversas experiencias que ofrecemos tienen esta doble intención. Por una parte, están situadas en contextos diferentes no solo por su procedencia geográfica sino también por el ámbito en el que se realizan. Espacios escolares (Uruguay y México), museos y orquestas (Argentina, Colombia y Chile), organizaciones comunitarias (Cuba y Colombia)… brindan oportunidades para que los niños se aproximen a las diferentes artes. Son propuestas que acercan y enseñan a mirar, a actuar, a disfrutar, a comprender modos simbólicos de representación del mundo.

En sus recorridos y formas de aproximación a las artes, ofrecen a los niños posibilidades de interactuar con otros, conocer, reflexionar y expresarse individual y comunitariamente. Por otra parte, en cada relato aparece la preocupación de cómo facilitar a aquellos que están a cargo de los niños (los maestros y las familias) marcos de interpretación de la experiencia infantil, y, a la vez, elementos que les permitan enriquecer su propia experiencia y práctica educativa y conformarse en mediadores o interlocutores que abran nuevos caminos.

EL LUGAR DEL EDUCADOR EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

> *El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder. Una de las tareas del educador es rehacer esto. En el sentido de que el educador es también un artista. Rehace el mundo, redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo (P. Freire).*[53]

En la tesis que sostiene Bordes (2007) sobre los *profesores* de los artistas de las vanguardias del siglo xx, los cambios en los juegos y la enseñanza del dibujo en el siglo xix están en la base de la renovación que experimentaron las artes visuales de comienzos del siglo xx. Esta hipótesis es complementaria con la que otros autores plantean. Por ejemplo, para Berdichevsky (2012) fueron los cambios en el arte los que cuestionaron los modos de enseñarlo a los niños. Ambas

[53] Entrevista disponible en www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU&list=FLme0fx867ulSlCDStzdwdDQ&feature=share&index=54.

miradas muestran que el arte y la educación se influyen mutuamente. Podríamos entonces preguntarnos ¿a quién o quiénes encargarles la misión de educar a los niños en esta perspectiva? O, como plantea Giráldez (2009), ¿se necesita un «artista educador o un educador artista»? (p. 89).

Los proyectos que se presentan en este libro abordan posturas teóricas y experiencias muy diversas realizadas en países con características y recorridos heterogéneos, realizadas a comienzos del siglo XXI, en los que esta pregunta pareciera no responderse. Sin embargo, ofrecen alternativas a la hora de considerar las *cualidades* que se necesita reconocer en los responsables de acercar el arte al niño pequeño.

Dejemos hablar a los autores…

Juanita Eslava Mejía, al sistematizar algunas de las experiencias en Colombia, señala dos aspectos complementarios a la hora de tomar decisiones respecto a quién educa. El primero toma como punto de partida el tipo de propuestas y se pregunta si se requiere favorecer «las experiencias artísticas por su valor intrínseco o por considerarlas un instrumento para potenciar el desarrollo integral de los niños pequeños» (pág. 163). Esto ameritaría que el educador no solo esté formado en el campo específico del lenguaje artístico sino también en los aspectos propios del desarrollo del niño y sus formas de conocer el mundo.

En segundo lugar, al ejemplificar los diferentes programas, muestra el énfasis que se ha puesto en la cualificación de los formadores de primera infancia y la necesidad de generar entre los educadores un trabajo reflexivo y respetuoso de la diversidad cultural, al mismo tiempo que colaborativo, entre los diferentes agentes, ya se trate de programas nacionales o locales, iniciativas privadas u oficiales.

La necesidad de generar un trabajo colaborativo entre artistas y educadores también aparece como preocupación en la experiencia del Taller Escuela de Teatro y Literatura Infantil (TETLI) de México. En este relato, sobresale cómo en cada una de las propuestas que ofrecen los diferentes talleres aparece la preocupación de brindar a los maestros una *asesoría vivencial* como oportunidad para compartir las implicaciones de la práctica educativa, reflexionar y construir acciones de mejora. Los talleristas desarrollan su práctica y los maestros acompañan a los niños. Los encuentros previos y los procesos reflexivos que se proponen a los maestros, una vez realizada la experiencia, les permiten resignificar lo vivido y encontrar caminos para continuar esta experiencia en el aula.

La centralidad puesta en educadores formados en cada lenguaje artístico se destaca también en la experiencia de La Colmenita (Cuba) y del Museo Artequin (Chile). Son experiencias que complementan la tarea escolar y se proponen en el *más allá de la escuela*.

La Colmenita se presenta como un «espacio en el que niñas y niños desarrollan su creatividad apelando al juego, al teatro, a la música y a la danza» (pág. 211). La participación en talleres de actuación, canto coral, percusión cubana, zancos, idioma inglés aplicado al teatro, ballet infantil, acrobacia, técnicas de animación… se orienta en la puesta en acto de obras de teatro y representaciones artísticas en diversos ámbitos: escuelas, teatros, hospitales, zonas vulnerables, etc. Los niños participan de la creación de una obra artística y son los protagonistas de su puesta en escena. Los adultos, padres y público en general, participan del espectáculo, que deviene en formativo no solo para los niños sino para todos los que reciben la puesta en escena de la obra elegida.

En el caso del Artequin, el museo se abre tanto a instituciones como al público en general y, desde su área educativa, «profesionales de las artes visuales y la pedagogía generan proyectos educativos en torno a las artes y al desarrollo de los procesos creativos» (pág. 177). El Museo dispone de guías monitores que actúan como puente entre la obra y el espectador. A partir de la creación de material didáctico de apoyo para los educadores, se planifican temas y recorridos para los niños. La posibilidad de utilizar la web como forma de difundir las guías y las experiencias, facilita el acceso de la propuesta más allá de las fronteras territoriales del museo.

Tanto La Colmenita como el Museo Artequin presentan experiencias potentes para los niños; y si bien tienen una amplia cobertura y trayectoria, son propuestas en cierto modo optativas, en tanto se desarrollan por fuera del ámbito escolar. Nos preguntamos: ¿puede la escuela ofrecer también experiencias de calidad en las que la educación artística configure las prácticas y acerque a los niños a formas de representación diversas?

Más allá de la variedad de modalidades de atención a los pequeños que existen en nuestra Latinoamérica, la escuela sigue siendo un espacio educativo que garantiza la equidad para todos los niños. La educación que recibe el niño entre los 0 y los 6 años es el punto de partida en su formación como sujeto social, capaz de comunicarse y de participar en el medio social realmente y de acuerdo con sus posibilidades. En este sentido, la escuela se presenta como el lugar más propicio desde el cual construir y ofrecer escenarios potentes para enriquecer sus registros de vida. Los capítulos que relatan la experiencia en escuelas uruguayas y brasileñas, que seguramente se replican en otros países y escuelas infantiles, están en esta línea.

En el caso de Uruguay, «Para muestra basta un botón» y «Mirarnos» son proyectos de dos jardines de infantes públicos pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la

Administración Nacional de Educación Pública. En ambos casos, la propuesta «pone su foco en la educación artística, incorpora elementos de la cultura local y proporciona un entorno de aprendizaje participativo e inclusivo; enseñanza basada en el estímulo de la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la inteligencia emocional, la capacidad de reflexionar críticamente, y la autonomía de acción y pensamiento» (pág. 152). En estas experiencias, llevadas adelante por docentes como parte de su propuesta pedagógica, se prioriza «la investigación del medio, los proyectos cogestionados con los niños, las actividades de talleres y la participación comunitaria a través del arte» (pág. 156).

Por su parte, el relato brasileño muestra el trabajo colaborativo entre una sala de jardín de infantes municipal y el proyecto de extensión universitario «Teatro e infância: experimentos teatrais na educação infantil», coordinado por Ricardo Carvalho de Figueiredo en la ciudad de Belo Horizonte (MG, Brasil).

La propuesta, desarrollada en el horario escolar, tiene como objetivo ofrecer a los niños la posibilidad de llevar a cabo y apreciar una obra_teatral desde la resignificación de los juegos simbólicos o de *como si…*. Los niños participan de múltiples actividades en donde el juego se articula con los sonidos, el descubrimiento del cuerpo y sus lenguajes, el dibujo y las formas de representar lo vivido. «Dar voz a los niños y sus modos de ser» (pág. 201) es el foco que orienta cada una de las acciones.

Volvemos a la pregunta inicial: ¿maestros o artistas?, ¿docentes o especialistas?, ¿quiénes tienen que estar al frente de la educación artística? La lectura de las experiencias que presentamos pareciera indicar que la riqueza y la calidad de las propuestas depende de tres aspectos: el conocimiento del niño; la capacidad reflexiva, colaborativa y pensante del educador, y la posibilidad de contar con elementos que tornen comprensible, legible, el lenguaje artístico.

Tal como señala Eisner (1998), las formas de representación que los seres humanos han inventado –la poesía, la pintura, la música, la literatura y también, las ciencias y la matemática– «han hecho posible crear un registro indeleble de aspectos de nuestra experiencia… *si somos capaces de leer su contenido*» (p. 38)[54]. Para esto, las escuelas, los centros, necesitan brindar oportunidades para que los niños sean *multialfabetos*, porque «sin la capacidad de leer los sentidos especiales y únicos que las diferentes formas de representación hacen posible, su contenido seguirá siendo para ellos un recurso inútil, un enigma que no pueden resolver» (p. 39).

[54] Las cursivas son nuestras.

UNA VUELTA MÁS...

Arte... una cosa que me gusta (María Dolores, 5 años).
Una expresión que te sale del cuerpo y lo dibujas en una hoja (Milagros, 6 años).
Cuando uno siente la imaginación (Agustina, 7 años).[55]

En este capítulo, introductorio a la segunda parte del texto, abordamos una serie de conceptos como forma de acercar lentes para analizar, comprender y abordar las diferentes experiencias. Hablamos de la cultura como caja de herramientas, de técnicas o de procedimientos para entender, cuestionar y transformar el mundo. Tomamos partido sobre la necesidad de asumir el arte como un lenguaje y, desde allí, sobre la necesidad de una alfabetización artística. Señalamos la importancia de contar con un educador reflexivo que acompañe a los niños en el proceso de dar sentido a las formas de representación, expresión del hombre. Nos preguntamos sobre las cualidades que debían poseer aquellos que se dedicaran a acercar el arte a los niños.

Los modos de abordaje que se presentan en los diferentes capítulos ofrecen perspectivas que pueden parecer contradictorias y que requieren ser comprendidas en el marco en el que surgen y se desarrollan. Sin embargo, cada experiencia nos acerca alguna pista para responder los planteos que nos fuimos haciendo.

Una última reflexión. Muchas veces, en el formato que la educación infantil asume en el currículo oficial, pareciera ser necesario justificar la presencia del arte y del juego frente a otros contenidos que se consideran *importantes*. Si la función de la educación es abrir al niño al mundo, los lenguajes artísticos –como formas de expresión personal y subjetiva, como formas de diálogo intersubjetivo y cultural– parecieran ser caminos insustituibles para llegar a buen puerto. En eso estamos.

[55] Definiciones de «arte» de chicos salteños, recopiladas por Silvia Katz (2006).

¿Qué hacen estos niños aquí? Los niños de los jardines de infantes en los Museos de Arte de Buenos Aires

Patricia Berdichevsky

Lugar: *Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina*
Institución: *Dirección del Área de Educación Inicial (Secretaría de Educación) y Museo Sívori*
Duración: *1997-2007*
Grupo de edad de los participantes: *niños de 3, 4 y 5 años*

INTRODUCCIÓN

En los museos de arte de Buenos Aires, es cada vez más frecuente ver, frente a una vigorosa obra, grupos de niños de cuatro o cinco años debatiendo con sus maestros y el guía. Muchos visitantes se sorprenden; la escena les impacta tal vez más que las obras de los grandes artistas. Tiempo atrás esta situación pertenecía sólo al relato de quienes volvían de visitar los museos de Europa. El asombro y la extrañeza surgen del desconocimiento de los paradigmas que subyacen en estas prácticas y además, porque aún persiste en el imaginario social cierta desvalorización respecto de las capacidades de los niños de apreciar y comprender el arte.

Más allá de la marketinera y bella postal, para muchos otros, la presencia ruidosa de los niños en los *sagrados templos del arte* resulta molesta e inexplicable. Aún en el campo del arte adulto, muy pocos comprenden la importancia de formar a los niños como espectadores desde pequeños.

La escena mencionada se repite en otras ciudades del país visibilizando el impacto de los actuales postulados curriculares y de las acciones de formación y capacitación de docentes que se desarrollan desde hace ya dos décadas. Estos lineamientos plantean una enseñanza de las artes visuales que incluye, además de la producción de imágenes, la apreciación y la comprensión de imágenes como productos culturales.

Este artículo se propone relatar la experiencia realizada en el ámbito de los jardines de infantes públicos de la ciudad de Buenos Aires a partir del programa "El Arte y el Jardín de Infantes" que marcó una tendencia y abrió caminos y espacios para el acercamiento de los niños y sus maestros a diversas manifestaciones de las artes visuales. Lo transitado puede estimular y ayudar al desarrollo de experiencias en otros contextos y otras regiones de Iberoamérica para favorecer que los niños y la comunidad en torno a las escuelas, puedan disfrutar y apropiarse del patrimonio artístico que les pertenece como ciudadanos.

Como afirma Imanol Aguirre *"es imprescindible repensar los usos que actualmente se está dando a las artes en las escuelas, para hacer de ellas un instrumento realmente educativo"*[56], de otro modo este acercamiento se transforma en una actividad superficial, como expresa el mismo autor *"una especie de retorno del academicismo a la escuela"* y no en una experiencia que responde a la necesidad humana del arte como forma de expresión conocimiento, comunicación y transformación de nosotros mismos y nuestro entorno.

PRIMEROS PASOS: CUADRO DE SITUACIÓN

Lo que hoy llamamos artes visuales estuvo presente en la educación infantil argentina desde sus orígenes; bajo distintas denominaciones, aludiendo a enfoques, modalidades de abordaje y diferentes concepciones filosóficas, creencias, valores y miradas sobre la infancia, la educación y el arte. Frecuentemente en un mismo maestro o en una misma institución conviven prácticas que responden a estos diferentes enfoques generando tensiones y contradicciones. (Berdichevsky, 2010)

Así conviven, por un lado la mirada tradicional que no acepta la producción infantil y percibe a los niños como seres inacabados que la escuela debe corregir para convertirlos en adultos. Para lograrlo se proponen ejercicios para desarrollar destreza manual y se imponen imágenes realizadas por adultos para que los niños copien, coloreen, contorneen, etc. Nada apunta a escuchar la palabra de los niños.

También está presente en la mayoría de los educadores, la mirada de la *libre expresión* surgida como reacción a este academicismo, bajo los postulados de la Escuela Nueva, las ideas de Herbert Read (Educación por el arte) y VicktorLowenfeld (Desarrollo de la capacidad creadora). Como señala Mariana Spravkin (Spravkin, 1998:100) este último educador ejerció una gran influencia en la formación de docentes. Según esta mirada, los docentes deben generar un clima de confianza, estímulo y respeto por lo que hacen los niños, para favorecer el fluir de su espontaneidad *natural*. Sin dudas esto implicó un salto cualitativo importante. Sin embargo, la implementación de esta didáctica tuvo consecuencias que aún hoy son difíciles de superar. Al considerar que cualquier intervención obstaculiza la creatividad, se borró el lugar del maestro como enseñante oponiendo, erróneamente enseñanza y libertad. Los niños, lejos de ser libres para hacer lo que quieren, quedan sometidos por sus limitaciones a hacer sólo lo que pueden, lo que, con el tiempo provoca frustración.

[56]Aguirre Arriaga, Imanol. "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil" Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa emEducação. Unversidad Juiz daFora .Brasil . 2012. Disponibleenhttp://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/1932

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

En el año 1989, en Buenos Aires se publica un Diseño Curricular para el Nivel Inicial con un enfoque disciplinar que incluye la Plástica considerándola como un lenguaje que puede ser enseñado y aprendido desde la primera infancia. Documentos posteriores publicados en 1995 y en 2000 profundizan esta postura. Bajo la influencia del investigador norteamericano Elliot Eisner[57],se plantea la enseñanza de la plástica como un lenguaje y se incluye, además de la producción, la *lectura de imágenes* -en especial la apreciación de obras de arte-, apuntando a la formación de los niños como espectadores sensibles y críticos y a la apropiación del patrimonio cultural. La escuela infantil asume entonces, el compromiso de garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la cultura acercando a los niños a manifestaciones artísticas, especialmente las de su entorno.

Estos diseños, organizados por disciplina, enunciaban una serie de contenidos a enseñar. En Plástica se incluyeron como contenidos los elementos del lenguaje: forma, línea, color, espacio, textura. Esto desorientó a los maestros que estaban formados sólo para ofrecer distintos materialesa los niños (*técnicas grafo-plásticas*) sin profundizar en la enseñanza del lenguaje o la reflexión acerca de lo experimentado.

Obviamente no bastaba con la publicación de un documento curricular para que los educadores-formados en otros enfoques- pudieran enseñar un lenguaje en el que, muchas veces se sentían analfabetos.

EL ARTE Y EL JARDÍN DE INFANTES

En el año 1997, la Dirección del Área de Educación Inicial, responsable de más de doscientos jardines de infantes públicos de la Ciudad, detecta, conjuntamente con los supervisores del Nivel de los 21 distritos escolares, la necesidad de apoyar a los maestros en el nuevo abordaje. Si bien se venían realizando capacitaciones en todas las disciplinas, la mayoría de los educadores formados en enfoques tradicionales o escolanovistas, se percibían analfabetos en los lenguajes del arte, lo que les dificultaba aprovechar la amplia oferta de los Museos y Centros Culturales de la ciudad.

[57]El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza artística estética y expresiva, a cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y a cómo se produce la comprensión del arte."ElliotEisner. Educar la Visión Artística. Paidós,Barcelona 1995.

Se convocó a un equipo integrado por tres profesoras de artes visuales, dos de nosotras también profesoras de Nivel Inicial con experiencia en capacitación de docentes y la tercera además profesora de Historia del Arte[58], para apoyar a los docentes en el desarrollo de proyectos centrados en las artes visuales. Además de orientarlos en los aspectos de la didáctica disciplinar, la Directora del Área[59] expresó su intención de ver los museos llenos de niños. Y amplió su propósito fundamentando que los niños traerían, con el tiempo, a las familias a los Museos. Apuntaba especialmente a aquellos sectores que no accedían al arte en el seno familiar (Bourdieu. 2003: 47).

Comenzamos nuestro trabajo interrogando a maestros y directivos para indagar sus necesidades respecto al tema y surgieron estas problemáticas:

- Necesidad de conectarse con el arte argentino como una forma de afianzar la propia identidad
- Necesidad de acceder a bibliografía para difundir nuestro patrimonio cultural
- Necesidad de articular las visitas a los museos con el trabajo previo y posterior en el ámbito escolar
- Necesidad de construir herramientas para facilitar a los docentes el abordaje con los niños de la apreciación de imágenes y relacionarla con la producción plástica.

Veamos brevemente a qué se referían los maestros en cada caso.

- *Necesidad de conectarse con el arte argentino como una forma de afianzar la propia identidad.* Los maestros conocían a artistas como Van Gogh, Leonardo, Miguel Ángel o Picasso. Sin embargo, manifestaban su deseo de conocer el arte argentino también como medio para construir la propia identidad.
- *Necesidad de acceder a bibliografía para difundir nuestro patrimonio cultural.* A fines de los 90, cuando comenzamos esta experiencia, era más fácil acceder a bibliografía sobre artistas europeos y norteamericanos que sobre artistas locales. Los docentes que decidían acercar a los niños al arte disponían de escaso material. La escultura, el grabado, los nuevos medios y aún el dibujo no aparecían en la oferta bibliográfica accesible.
- *Necesidad de articular las visitas a los museos con el trabajo previo y posterior en el ámbito escolar.* Los maestros que se animaban a solicitar visitas a los museos no sabían cómo continuar la experiencia. De regreso solían proponer el clásico: -*dibujen lo que más les gustó*-. Cuando les preguntábamos qué esperaban que los niños aprendieran ante esa propuesta no tenían claro su sentido y solían repreguntar: -*¿Entonces qué hago?*- Los maestros parecían considerar que si no mediaba una producción, si no había un *testimonio* material posterior a la visita, las experiencias se diluían. Cómo veremos más adelante fue necesario instalar otras formas de documentar el trabajo y fundamentalmente, convencerlos de recuperar la palabra de los niños.

[58] Las integrantes, además de la autora fueron las profesoras Laura Bianchi y María Inés Freggiaro
[59] La profesora Haydeé Ch. de Caffarena

- *Necesidad de construir herramientas para facilitar a los docentes el abordaje con los niños de la apreciación de imágenes y relacionarla con la producción plástica.* Ante el requerimiento curricular de abordar la *lectura de imágenes*, comenzaron a florecer propuestas como *vamos a pintar como Miró.* El maestro elegía un cuadro fácil de imitar y ofrecía sólo los colores del cuadro. Esta incitación a la copia empleaba esfuerzo, materiales y tiempo del maestro y de los niños en enseñar a copiar. En lugar de ofrecer la oportunidad de observar, conmoverse y también de aprender a pintar o a modelar para crear imágenes propias y personales, se aprendía a copiar (Berdichevsky.2010).

Como señala Imanol Aguirre:

> *"Esta mirada propia de la modernidad, historicista y conservadora de las hegemonías culturales, está dando lugar a prácticas pedagógicas basadas en la reproducción y copia de los resultados –pinto como Miró, etc.–. Son actividades en las que interesan más los "logros" que los procesos, las soluciones a las que los artistas llegaron que los problemas que aquellos se plantearon. Como consecuencia de ello, reproducir las obras de los artistas estudiados o hacer simulacros de sus procedimientos son prácticas habituales en nuestras escuelas y museos, que derivan en actos puramente mecánicos(…)*[60]

Al interrogar a los educadores acerca del sentido de estas propuestas solían decir: es lectura de imágenes sin considerar que *"Leer es construir sentido (…) Se "lee" una imagen, una ciudad que se recorre un rostro que se escudriña. Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno como lector queda implicado."* (Montes, 2006). [61]

Frente a estas necesidades, comprendimos que debíamos comenzar por acercar a los maestros al arte para que pudieran sensibilizarse, gestar sus propias miradas, se animaran a construir sus propios sentidos y reflexionar sobre lo que las obras suscitaban en ellos mismos.

EL TRABAJO CON LOS EDUCADORES Y CON EL MUSEO

Junto con las necesidades de los docentes, indagamos la oferta de los museos y la disposición que tenían de recibir a niños de tres, cuatro y cinco años. Nos encontramos que muchos sólo recibían niños desde los cinco años y ofrecían muy pocas visitas para el Nivel Inicial. Afirmaban que el Museo no era un lugar para niños pequeños: -¿qué van a hacer aquí? Les convendría llevarlos al parque. Otros tenían para los más pequeños propuestas banales o sumamente expositivas. El Museo Eduardo Sívori[62] dependiente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, igual que las escuelas con las que trabajábamos, nos esperaba con los brazos abiertos.

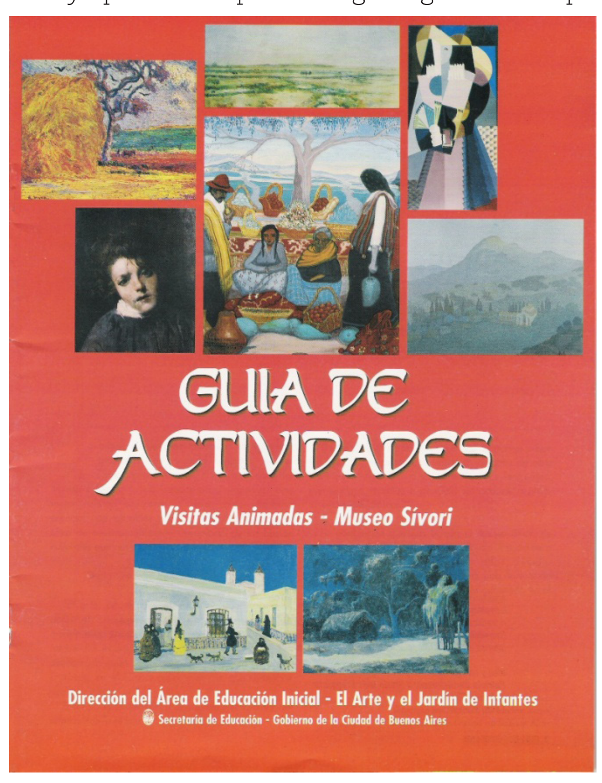
El Museo Sívori es un museo dedicado al arte argentino y todos los años acrecienta su patrimonio con un salón cuyos premios, en cada disciplina, son adquisición. En el momento en que comenzábamos el proyecto, estrenaba su nueva sede por lo que debía atraer público. Estaban

[60]Aguirre Arriaga, Imanol. Op. cit
[61]Montes, Graciela. *La gran ocasión.* Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. 2006.
[62]Se puede visitar la página del Museo en www.museosivori.org.ar

realmente interesados en los niños de las escuelas…, hasta habían colocado en una sala los cuadros más bajos para albergar a pequeños visitantes y habían diseñado una visita especial para ellos.

Les propusimos realizar un trabajo conjunto: en los primeros meses del año realizaríamos jornadas con maestros y directivos en el Museo. Luego los docentes que decidieran participar recibirían material (reproducciones de las obras que integraban el recorte ofrecido en las visitas) además del asesoramiento de las integrantes del equipo. Cada año se cerraría con una muestra en el Museo. Las directoras del Museo y del Área de Educación Inicial firmaron un convenio que inició este *puente* entre Educación y Cultura.

En el primer año del proyecto se elaboró una guía de actividades para orientar el trabajo previo a la visita, para las obras que se ofrecían. La guía incluía sugerencias de propuestas de producción y apreciación para indagar alguno de los problemas abordados por el artista en esa obra.



De esta forma, antes y después de visitar el museo, los niños conversaban, observaban, aprendían en el jardín sobre algunas de estas cuestiones. Estas actividades despertaban otras preguntas y propuestas en los docentes y los niños. Así lo relató una maestra de sala de cuatro años:

"A partir de haber trabajado con varias propuestas de la guía, un fenómeno nuevo comenzó a producirse en mi sala. Un lunes, un nene trajo un sobre con recortes de revistas e hizo unas propuestas, visiblemente inspiradas en las de la guía. Trabajaron a partir de esa idea. Otros días otros nenes aparecían con ideas que habían pensado en la casa".

Estos materiales además incorporaban conceptos básicos del lenguaje e información sobe el contexto de producción y por supuesto, reproducciones de las obras.

Recomendamos además a los maestros documentar las reflexiones de los niños. Esto fue y en la actualidad continúa siendo una dificultad, ya que frecuentemente, los educadores tienden a registrar las respuestas esperadas, lo singular, lo no obvio, lo inesperado, muchas veces escapa a su atención o los inquieta.

EL TRABAJO PREVIO Y POSTERIOR A LA VISITA

Los interrogantes de los maestros eran muchos: ¿Cómo trabajar con el arte si no lo entiendo? ¿Cómo comenzar? ¿Qué obras y que artistas elegir?

Todo era nuevo para ellos, aún así se sentían a gusto en el Museo y poco a poco iban descubriendo cómo la frecuentación agudizaba su mirada, enriquecía su propia imaginación y ampliaba sus horizontes. Así muchos dejaron de estar pendientes de *en qué etapa gráfica* se encontraban los niños y comenzaron a observar que a algunos les interesaban los temas de las obras, que los niños podían hablar de las expresiones, que descubrían cómo los artistas usaban el color y lo vinculaban con sus propias experiencias pintando, que podían hacer relaciones entre las obras y que disfrutaban de las imágenes no figurativas sin buscar en ellas una temática.

También los maestros comenzaron a familiarizarse con artistas argentinos, a descubrir los problemas que cada uno abordaba y cómo influía el contexto en sus obras.

Las propuestas partían de un eje temático o de diferentes problemas plásticos. Frecuentemente los maestros elegían los retratos, desde la supuesta necesidad de que los niños *alcanzaran la representación de la figura humana*[63]. Lo cierto es que estas propuestas ayudaron a desarrollar la observación y la comprensión de la incidencia del contexto en los modos de representar, esto hizo que pudiesen valorar los distintos modos de resolución. Los maestros que antes acostumbraban a sugerir a los pequeños que fuesen agregando detalles a las figuras hasta que éstas quedasen *completas* como ellos querían, empezaron a aceptar la diversidad de imágenes.

Los planteos eran variados: algunos trabajaban sobre pintura y proponían la apreciación de obras con diferentes resoluciones en cuanto al uso del color, mezclas, matices o la densidad de la materia. Todo esto ayudó a los educadores a flexibilizar sus posiciones basadas en sus propias matrices de aprendizaje y preconceptos acerca del arte.

Una maestra relató que al ver pintar a un niño un árbol con un intenso violeta se dijo – *hace un año le hubiera sugerido usar un marrón, hoy mi propia mirada sobre el arte me ayuda a quebrar esos estereotipos.*

Otra docente opinó que frecuentando el museo y discutiendo con los niños sobre arte, surgieron interrogantes que nunca se había planteado, como por ejemplo si las obras siempre tienen que gustar. Así que tuvieron un interesante debate sobre lo bello y lo bonito.

[63] Bajo influencia de Lowenfeld, los educadores se planteaban como primordial la cuestión evolutiva, en la enseñanza de la Plástica.

Muchos maestros previo a la visita, elaboraron propuestas que incluían salidas para apreciar el entorno y en el museo elegían los paisajes (había varios en el recorte propuesto ya que es un tema frecuente en el arte argentino). Otros se interesaron especialmente por la abstracción.

En este primer tramo del proyecto, el Museo ofrecía una selección de obras bidimensionales y pictóricas. Proyectamos, para el año siguiente, ampliar hacia la escultura y el grabado. Insistimos en la idea de proponer secuencias de actividades (Eisner, 1995:146), donde la visita al museo fuese sólo una instancia. También sobre la importancia de experimentar con continuidad (Eisner, 1995:146) aquello que se enseña y que no se trabajara sólo para un producto visual sino para generar conocimientos y reflexiones. Estos conocimientos se verían en parte reflejados en la producción plástica pero también en las reflexiones y construcciones de sentido de los niños.

LA MUESTRA “MAESTROS ARGENTINOS, CHICOS DE BUENOS AIRES”

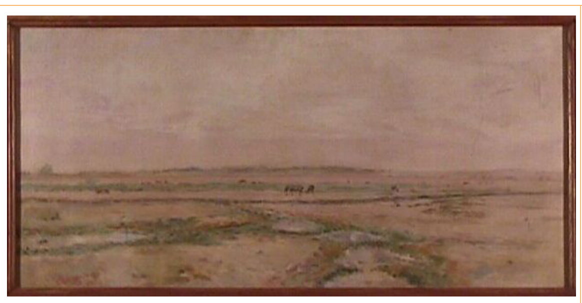
Cada año se cerraba el ciclo con una muestra en el museo de producciones de los niños. Dada la cantidad de escuelas participantes se consideró esta exposición como una pequeña muestra de lo trabajado y en cada escuela, se hicieron muestras con el resto de la producción.

En la selección y el montaje se incorporó a docentes que se ofrecieron a colaborar. Estos maestros manifestaron su asombro ante los criterios de selección y curaduría ya que no se seleccionaban *los trabajos más bonitos* sino los que más representaran los aprendizajes y logros de los niños. Como información se consignaba nombre y edad del niño o del grupo, en caso de ser producciones colectivas, y el nombre del maestro. No se colocaba ni la institución ni el distrito para que pudiese visualizarse la muestra como un colectivo de las escuelas infantiles de gestión pública oficial. Uno de los propósitos de esta muestra era hacer visible el proyecto en un ámbito diferente, convocar a otros museos y que la cultura infantil y escolar fuese conocida en otros espacios.

Así fue. Desde la primera muestra nos invitaron a otros museos, lo que era muy necesario ya que al crecer el interés de los docentes, muy pronto se acababa el cupo de visitas del Sívori que es relativamente pequeño.

La muestra también tenía un fin didáctico y resultaba *inspiradora* para educadores y niños que la visitaban. Se convocó a estudiantes del profesorado para oficiar de guías. Esta incorporación nos permitía dar continuidad al trabajo en el futuro.

Las obras se agruparon según las propuestas: retratos, paisajes, escenas, obras no figurativas. De modo que en cada sector convivían producciones de niños de diversas instituciones. El conjunto se complementaba con carteles con comentarios de los niños y con información que andamiaba la mirada de los espectadores de manera muy sintética, relatando los problemas que se habían abordado. Estas son algunas de esas leyendas:

 *La Pampa, Eduardo Sívori (1902. Oleo sobre tela 100x51 cm)*	*"Después de observar <La Pampa> de Eduardo Sívori, los niños trabajaron observando el entorno. Pintaron paisajes dónde se observa la línea del horizonte que también la buscaron desde el patio del jardín. Se detuvieron a observar los cielos y descubrieron la variedad de celestes rosas, grises, amarillos y la forma en que un color se funde con el otro. Probaron distintas mezclas y lograron estos cielos, estos campos y mares. Descubrieron las imágenes de la naturaleza y aprendieron a trabajar a partir de la percepción".*

 *Niños mirando "Nocturno"* Nocturno, Martín Malharro (1909. Óleo sobre tela - 38,1 x 54,8 cm)	*"En 'Nocturno' descubrieron las variedades de matices de azules y verdes que logró Malharro. Con esos colores realizaron sus propias producciones. También reflexionaron sobre cómo se "ve" la noche, la oscuridad y los miedos"*

Así recuperaron y comentaron los maestros la experiencia:

Cecilia maestra de sala de 5 relató:

> "Al trabajar con "La Pampa" los chicos comenzaron a preguntarse qué pasaba con la línea del horizonte en la ciudad. Me decían:- *no se ve, está tapada por los edificios*, -¿en las montañas se verá el horizonte? Se abrieron varias propuestas para investigar"

Margarita, maestra de sala de 3



Señorita con abanico verde, Emilio Pettoruti
(1925, Óleo sobre tela. 150 x 75 cm)

"Trabajar en este proyecto con chicos de 3 años fue un desafío, pero superaron ampliamente mis expectativas.
Me asombró la sensibilidad que manifestaron ante las obras y como aprendieron a observar y a decir lo que sentían al ver las reproducciones que pedían ver una y otra vez. Ni que hablar de lo que fue el encuentro con los originales en el Museo.
Ninguno había visitado un museo anteriormente. La emoción máxima fue ver 'Parva' de Silva y el 'Nocturno' de Malharro, con los que habíamos trabajado. Quedaron impactados, por el tamaño y por detalles que no se veían en la reproducción. Al ver La Señorita del abanico de Pettoruti una nena comentó - *Miren una muñeca rota*"

ARTE PATRIMONIO E IDENTIDAD

Una maestra, al año siguiente relató que con su grupo, de niños de cuatro años, había trabajado sobre Sívori y su obra "La Pampa". Este artista, nacido en el siglo XIX, estudió en Europa. Allí, sus paisajes impresionaron a sus maestros y compañeros porque reflejaban una característica particular del suelo argentino: la pampa, grandes extensiones de tierra plana que posibilitan que la mirada se pierda. Así que lo llamaban el *pintor de las pampas*.

Precisamente por las grandes distancias que posee nuestro territorio, es frecuente que, al salir a vacacionar dentro de la provincia de Buenos Aires hacia las playas, durante el viaje, los pequeños, cansados de recorrer trescientos o más kilómetros, insistan con la pregunta ¿falta mucho? que termina siendo la música de fondo de todo viaje con niños. Al retornar de las vacaciones para comenzar la sala de cinco años, una mamá contó que, durante el viaje, su hija mirando por la ventanilla del auto muy concentrada suspiró diciendo – la Pampa de Sívori.

Lo que puede parecer sólo una anécdota graciosa refleja cómo, el contacto profundo con el arte transformó la mirada de la pequeña que además, se apropió de una característica identitaria de su país.

EL TRABAJO CON LOS EDUCADORES DEL MUSEO Y CON LA COMUNIDAD

La tarea con el equipo del museo fue otro desafío. Algunos guías desestimaban la capacidad de reflexión de los niños y les costaba escucharlos. Los maestros al principio se sentían *de visita*, con temor a intervenir y a opinar.

Así que trabajamos conjuntamente con la jefa de extensión del Museo[64], con maestros y guías para que comprendieran la importancia de formar una pareja pedagógica guía-maestro: uno sabía del patrimonio y el otro acerca de los niños y cómo preguntarles.

Los guías fueron apropiándose de modos de trabajo, estrategias y recursos de los maestros y los maestros se apoderaban más y más del patrimonio y del placer personal de disfrutar el arte. También se iban animando a hacer aportes y sugerencias para el abordaje de ciertas problemáticas que a veces los educadores del museo desconocían. Por ejemplo pensaban que los niños no debían ver cuadros con desnudos, los maestros les relataban como trabajaban las cuestiones inherentes al cuerpo con ellos.



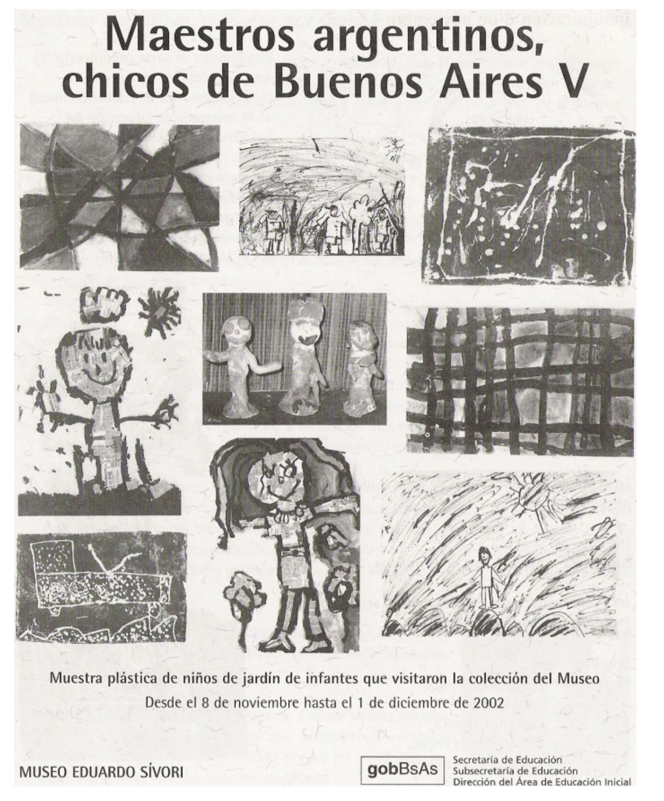


Cada inauguración tuvo todas las características de un vernisage de artistas adultos: prensa, invitaciones impresas a las familias, a educadores y estudiantes y al mailing del Museo. También se hacía un catálogo-folleto informativo y libro de visitas.

[64]Profesora Graciela Limardo

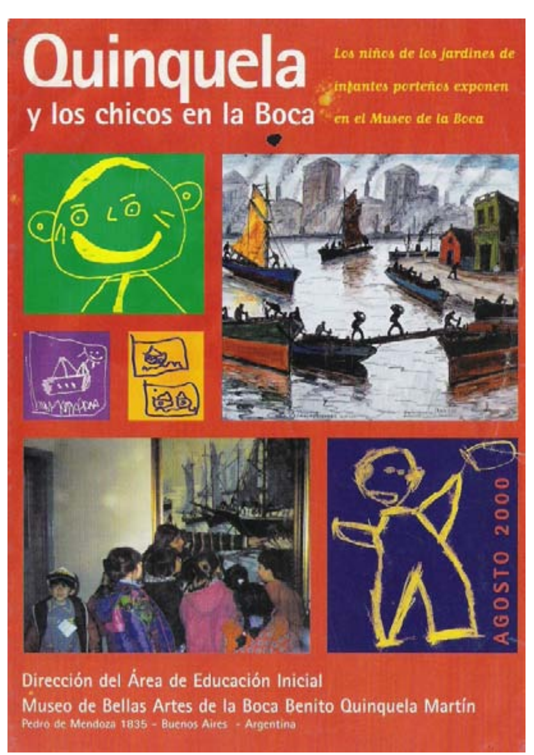






Asistían los niños con sus familias, provenientes de varios distritos de la ciudad, autoridades educativas y del Museo. La muestra duraba un mes por lo que gran cantidad de artistas y público propio del museo pudo descubrir cómo se trabajaba en las escuelas de gestión pública oficial de la ciudad. También se hicieron visitas para grupos de estudiantes de profesorado, para maestros de otras jurisdicciones, profesionales de arte y pedagogía, etc.

Gracias a la primera muestra nos vinculamos con un Museo de escultura contemporánea de gestión privada dedicado al escultor Líbero Badií, ganador de la Bienal de San Pablo de 1971[65] ; y con el Museo Quinquela Martín, de gestión pública oficial.[66]



Así se iniciaron paralelamente los proyectos *Badií y los chicos, un diálogo en tres dimensiones*, donde los niños conocieron al artista en sus últimos años y abordaron la escultura, sus procedimientos dentro de una estética contemporánea. El otro proyecto *Quinquela y los chicos en la Boca*, articulaba especialmente contenidos de ciencias sociales, ya que ese museo está ubicado en un barrio caracterizado por el trabajo en el puerto y la gran afluencia de inmigrantes italianos a fin del siglo XIX y a principios del XX que influyó de manera crucial en la configuración de la población urbana de ese sector de la ciudad.

OTROS TRAMOS DEL PROYECTO

En función del vínculo construido con el Museo Sívori y lo evaluado, para el segundo año pudimos plantear el recorte[67]conjuntamente con el equipo del Museo. La selección de imágenes con que las escuelas trabajaron en el tramo anterior estuvo determinada por el Museo. Este otro recorrido fue planteado en función de las inquietudes y preguntas de los maestros, de debates surgidos posteriormente a las visitas y también de la posibilidad del Museo de exhibir en un mismo ámbito esas obras. Se trató de un recorrido de la figuración a la abstracción con una segunda parte dedicada a un grupo de artistas sociales de principios del siglo XX que fueron principalmente grabadores, dibujantes y escultores. La segunda guía traía un breve contexto sobre los artistas y la época de las obras, lo que planteó un debate con quienes decían que esto era elevado para los niños. Sin embargo, fue notable como con estas pistas, los pequeños produjeron reflexiones sumamente interesantes.

[65](https://www.bbvafrances.com.ar/html/institucional/fundacion_banco_frances/museo/inst_fund_muse_badi.htm)
[66] http://www.museoquinquela.gov.ar
[67]Al mencionar el recorte estamos aludiendo a una selección limitada de obras que se decide abarcar en la visita. Esta selección puede estar previamente determinada por el guía o el maestro en función de lo que se desea enseñar y de la capacidad de los espectadores, niños o adultos.

Ya en el tercer año de *Maestros argentinos, chicos de Buenos Aires* no fue necesario hacer una guía de actividades. El museo exhibía una muestra patrimonial que iba desde el siglo XIX hasta los años 60. La diversidad nos permitió armar jornadas para que los docentes recorrieran la muestra y comenzaran a pensar en sus proyectos armando sus propios recortes. Sólo se elaboró un material con información sobre los artistas y el contexto de las obras sugiriendo posibilidades más amplias de abordaje.

LOS ARTISTAS DEL PRESENTE

Iniciando el milenio planteamos la necesidad de que los chicos pudieran asociar al museo con artistas del presente. Se incluyeron específicamente obras de artistas vivos y lo trascendentes como para disponer de amplia información sobre cada uno de ellos, dos pintores, un escultor, un grabador y un dibujante que además es ilustrador.

Se invitó a los niños a formular preguntas para los artistas, que dictaban a sus maestros. Antes de cerrar el año les enviamos las respuestas. Esta experiencia y las realizadas con los otros museos ameritarían más espacio para el relato. Solo presentamos algunos ejemplos de las preguntas de los niños y respuestas de los artistas:

> *P: ¿A los señores del cuadro los inventó, los sacó de una foto o estaban ahí mientras pintaba?*
>
> *Carlos Gorriarena: Estaban en algún lugar, la foto no funciona como algo de lo que uno parta si la foto no tuviera que ver con la experiencia no me serviría.*
>
> *P: Cuanto tiempo tardó en pintarlo*
>
> *G: Hay cuadros que se pintan rápido y otros tardan más, uno hace algo en diez minutos y detrás de esos diez minutos hay cincuenta años. Es como cuando en televisión o en la radio a alguien le preguntan algo y uno piensa: ¿cómo pudo contestar algo así tan rápido? Pero en realidad es algo sobre lo que viene pensando esa persona hace muchos años.Uno tarda con las obras cuando tiene dificultad en transmitir lo que uno siente, si encuentra la forma se hace en dos días algo que encierra veinte años, y a veces estás días y no atrapás la expresión, no es un problema de inspiración.*
>
> *P: ¿Cómo hizo para hacer la pintura chorreada que está en el museo Sívori? ¿Cómo hizo para hacer las pinturas de manchas?*
>
> *Luis Felipe Noé: ¿Cómo hice? Y... empiezo a chorrear en el piso y después lo paro. Primero hago las manchas con la tela sobre el piso y luego lo paro y a veces voy cambiando de posición la tela para que la pintura, las gotas vayan circulando de manera distinta y una vez secas empiezo a ver que es lo que ha quedado. Comienzo a hacer mis interpretaciones y pongo dibujitos, pongo cabezas pongo cosas... empiezo a poblarlo.*

EPÍLOGO

El programa *El arte y el jardín de Infantes* terminó luego de diez años de trabajo debido a cambios políticos y administrativos.[68]

Pero los docentes ya habían adquirido autonomía y continúan aprovechando los museos. Muchos de ellos hoy ocupan puestos de conducción en los jardines de infantes. Desde allí promueven visitas a museos y ayudan a los docentes noveles en el trabajo con obras de arte.

Algunas de las integrantes del equipo seguimos trabajando con el Museo Sívori desde otros espacios. En uno de los profesorados de Nivel Inicial[69] creamos una instancia curricular optativa llamada *"El trabajo con imágenes en el museo y en la sala"* que se dicta en el ámbito de Museo que queda a pocas cuadras de esa institución. También estamos generando nuevos proyectos con otros museos y otros profesorados del país.

Las supervisiones de artística de las escuelas primarias comenzaron a realizar proyectos con el Museo Sívori. En el profesorado de Artes Visuales incorporamos la posibilidad de que estudiantes hicieran parte de sus prácticas en el Museo Sívori, coordinando visitas de grupos de Nivel Inicial. Los materiales producidos se siguen utilizando tanto en el profesorado como en jardines de infantes. Este año comenzamos a realizar un curso de capacitación de docentes conjuntamente con el Museo. Continuamos, vinculadas al Sívori y a otros museos, investigando las posibilidades de hacerlos más accesibles, más lúdicos y disfrutables.

[68] El proyecto se mantuvo durante dos gestiones políticas diferentes del Gobierno de La Ciudad. En el último período, ante un cambio dentro de la gestión política, quienes estaban frente a la Dirección del Área de Educación Inicial decidieron otras prioridades de gestión

[69] ISPEI Eccleston.

Conjugando ética y estética: arte en y con la comunidad

Alicia Milán López

Lugar: Montevideo, Uruguay
Institución: Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Inicial y Primaria, Inspección Nacional de Educación Inicial- Jardines de Infantes N° 287 y N° 345
Duración: año 2013
Grupo de edad de los participantes: niños de 3, 4 y 5 años

No existe una ética sin estética, ni sin actuación política; al igual que no se puede comprender una estética o una política sin los otros ingredientes. Son elementos interdependientes. (Alfredo Hoyuelos, 2009)

INTRODUCCIÓN

La conexión entre ética y estética tiene su origen en la filosofía griega: relaciona maneras de ser, capacidad de obrar con el conocimiento obtenido a través de la experiencia sensible. En el ámbito de la educación contemporánea, dicha conexión se plasma en el pensamiento del pedagogo italiano Loris Malaguzzi y las experiencias de las escuelas infantiles de Reggio Emilia.

Cuando esta relación se concreta en la acción pedagógica, cobra relevancia en todas las dimensiones de la gestión escolar, porque incluye una serie de valores que representan un desafío en el desarrollo de las políticas educativas: diversidad, incertidumbre, subjetividad, diálogo, democracia, compromiso con la infancia, respeto a los derechos de los niños, los docentes y las familias. Cada uno de esos aspectos implica una concepción de niño, de aprendizaje, de enseñanza, que interpela la visión predominante de educación como transferencia de conocimientos y posiciona el acto educativo como un acto ideológico, político y ético.

La idea de niño «rico, potente», co-constructor de conocimiento, de su propio aprendizaje, el que puede optimizarse a través de la experimentación y la investigación, en colaboración con otros, prevalece en la pedagogía reggiana. Asociada a esta concepción, surge la valoración de la educación artística como componente básico de una educación integral que permite al individuo desarrollarse plenamente.

El lenguaje artístico se constituye en eje articulador de otros contenidos y otras disciplinas, al implementarse en forma simultánea el desarrollo de la sensibilidad, la apreciación estética y el abordaje de todas las disciplinas del currículo, relacionando saberes y conocimientos a través de las dimensiones artísticas y culturales.

Estos principios filosóficos constituyen fuentes de inspiración para las experiencias que describimos a continuación. Las mismas pretenden estructurar una pedagogía relacional y participativa con un enfoque adaptado a sus contextos específicos.

ASPECTOS COMUNES EN LAS EXPERIENCIAS SELECCIONADAS

Las propuestas que se analizan en este trabajo se llevan a cabo en dos jardines de infantes públicos, pertenecientes al Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay[70].

Se trata de experiencias integrales e integradoras en clave de educación artística, ejecutadas en Montevideo, la capital del país, en barrios geográficamente distantes, con realidades sin ningún contacto y con muchos aspectos en común.

Estos centros desarrollan una propuesta pedagógica contextualizada, que pone su foco en la educación artística, incorpora elementos de la cultura local y proporciona un entorno de aprendizaje participativo e inclusivo; enseñanza basada en el estímulo de la creatividad, la iniciativa, la imaginación, la inteligencia emocional, la capacidad de reflexionar críticamente, y la autonomía de acción y pensamiento.

Los dos proyectos materializan la función pedagógica del nivel inicial en un espacio institucionalizado con características propias, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje y los modelos de intervención garantizan a niños y adultos oportunidades para un desarrollo integral y armonioso, y su derecho a participar de la cultura social y artística; en definitiva, el derecho a la educación.

El abordaje interdisciplinario se realiza a través de proyectos de trabajo flexibles, con objetivos claros, con recorridos construidos a partir de la escucha atenta, de intereses y necesidades infantiles. Son propuestas «situadas», producto de la participación activa, del entusiasmo de los que aprenden, del respeto, del compromiso, de docentes motivados por su tarea. Se utilizan estrategias metodológicas diversas con el propósito de favorecer el potencial creativo a través de diferentes lenguajes.

La inclusión de las familias en las dos propuestas –mediante estrategias diferentes– permite que los adultos comprendan las razones y el significado de las intervenciones didácticas, y se apropien del lenguaje artístico a través de experiencias estéticas que forman parte del contexto cultural. La participación de madres y padres en el recorrido educativo de sus hijos

[70] Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (www.cep.edu.uy).

genera a la vez mecanismos éticos que enriquecen las relaciones y colocan en un lugar privilegiado el conocimiento, la motivación y el deseo de aprender.

Esta forma de trabajo, que prioriza la investigación del medio, los proyectos cogestionados con los niños, las actividades de talleres y la participación comunitaria a través del arte, ha sido impulsada en nuestro medio por diferentes instituciones del ámbito formal y no formal[71].

Los docentes, en su condición de profesionales, tienen libertad de seleccionar y planificar en forma responsable y crítica los temas, actividades y metodologías educativas que consideren adecuadas para el abordaje de planes y programas (Ley General de Educación, 2008).

Por las características del pensamiento de los niños pequeños, en un marco de respeto por sus formas de conocer y aprender, las propuestas de enseñanza en el nivel inicial requieren del abordaje globalizado de los contenidos curriculares. Tratándose del conocimiento artístico, se deberá promover en primer lugar la integración de los diferentes lenguajes expresivos entre sí, atendiendo al valor intrínseco de la educación artística. En otro orden de cosas, el placer que sienten los niños pequeños por las actividades expresivas oficia de oportunidad para integrar contenidos de las otras áreas del conocimiento y sus disciplinas, en respuesta al valor extrínseco de la educación artística. (Eisner,1972).

Es en este sentido que en ambas experiencias el arte se transformó en el eje transversal a través del cual fue posible diseñar secuencias de enseñanza centradas en los contenidos del área del conocimiento artístico, en relación con los contenidos de otras áreas y disciplinas.

CONTEXTOS

Una de las experiencias se desarrolla en el Jardín de Infantes N.° 287[72], ubicado en el barrio Malvín Norte, dentro del complejo habitacional Euskalerría 70. A él concurren aproximadamente 190 niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, distribuidos en ocho grupos y dos turnos: matutino, de 8 a 12 horas, y vespertino, de 13 a 17 horas.

[71] Taller Barradas, dirigido por el profesor Salomón Azar, gestiona en dos oportunidades la visita y realización de conferencias para docentes y educadores con la maestra y escritora española Mari Carmen Díez. Durante el año 2012, el CEIP-ANEP organiza un curso de Arte Comunitario, destinado a directoras de jardines de infantes, escuelas situadas en zonas vulnerables y profesores de Educación Física. El mismo estuvo a cargo del profesor español Javier Abad, utilizándose la modalidad de videoconferencia. Red Solare Uruguay promociona el conocimiento de la pedagogía de Reggio Emilia organizando eventos con invitados internacionales en forma periódica.

[72] La docente impulsora de esta experiencia es la Maestra Directora Alicia Gravina.

La otra experiencia se lleva a cabo en el Jardín de Infantes N.° 345[73], ubicado en el barrio Puntas de Manga, próximo a Punta de Rieles. El mismo recibe a 270 niños y niñas del mismo tramo etario, en diez grupos distribuidos en tres turnos: matutino, vespertino y tiempo completo (de 8.30 a 16 horas). Brinda servicio de comedor desayuno, almuerzo y merienda.

La mayoría de los niños y niñas que asisten a estos centros educativos provienen de familias de sectores socialmente vulnerables, con elevado porcentaje de necesidades básicas insatisfechas, empleos precarios y alto nivel de marginalidad.

Ambos barrios tienen características socioeconómicas y culturales similares, edificaciones del mismo tipo, complejos habitacionales con importante densidad demográfica, casas con terreno, viviendas económicas, cooperativas, asentamientos irregulares.

El personal docente de cada jardín es mayoritariamente efectivo en sus cargos; son maestras y directoras jóvenes con profundo conocimiento del medio y destacado compromiso profesional.

PARA MUESTRA BASTA UN BOTÓN

«Para muestra basta un botón» se denomina la experiencia realizada por el Jardín de Infantes N.° 287, de la que participan todos los grupos: cuatro del turno matutino y cuatro del vespertino, con sus respectivas maestras y familias.

La cercanía y el vínculo generado con el Instituto de Investigación Luis Pasteur desde hace varios años gestan la iniciativa de nominar al centro educativo con el nombre del científico francés.

¿Quién fue ese científico? ¿Qué hizo? ¿Dónde vivió? Son algunas de las preguntas que se hacen los niños, lo que motiva al equipo docente a promover la ejecución de un proyecto de ciencias naturales que prioriza la observación y el registro de impresiones sensoriales en una suerte de alquimia de naturaleza y arte.

En el marco de estos vínculos y estas actividades, se realiza una exposición del proyecto con la visita de la embajada de Francia[74], que obsequia a los niños un set de reproducciones del Museo del Louvre[75].

[73] La docente impulsora de esta experiencia es la Maestra Directora Carla Bordoli.

[74] Concurren a la visita el embajador de Francia, Jean Christophe Potton, su esposa, el director del Instituto Pasteur, Dr. Guillermo Dighiero, y la inspectora Nacional de Educación Inicial, Elizabeth Ivaldi.

[75] La carpeta pedagógica Imágenes del Louvre, seis siglos de pintura europea, con el aval del Ministerio de Educación y Cultura y de la Administración Nacional de Educación Pública, se distribuirá en todas las escuelas y liceos, públicos y privados, del Uruguay. Incluye una selección de 15 obras de la pintura europea, representativas de las escuelas italiana, francesa, española, inglesa.



Cada grupo selecciona las láminas que despiertan su atención para investigar la producción artística y su autor. En la elección, la obra *Verano*, de Giuseppe Archimboldo, es una de las preferidas, pues llama la atención la imaginación del pintor para construir el retrato con frutas, flores, plantas y objetos.

La exploración abre paso a la experiencia estética, a la emoción de entrar al mundo de la imaginación y la representación. Y allí aparece el *símbolo*, ese fragmento de la realidad que puede representar y representarnos.

La propuesta de trabajo y sus objetivos

Verano, de la Serie Estaciones del año (1573). Giuseppe Archimboldo. Pintor italiano de la época renacentista (1527-1593). Óleo sobre tabla. Museo Louvre París (www.louvre.fr).

En este proceso nace la idea de crear un árbol en forma colectiva utilizando botones como si fueran hojas para decorar una pared del centro escolar. Árbol compartido, hojas con historias.

Los objetivos de la propuesta son:

- Revalorizar a través de un objeto simbólico (el botón) y su resignificación por medio del arte, las historias de vida de los niños y las familias.
- Generar en el colectivo –padres, personal y niños– sentimientos de pertenencia a la institución a través de una creación plástica colectiva.
- Lograr un producto colectivo con valor estético y ético, que promueva valores como la coordinación, la solidaridad, la convivencia, la cooperación, la comunicación y la celebración.

La observación directa en el entorno cercano fue fundamental para el diseño del árbol. Los niños de cinco años salieron a los alrededores a dibujar, haciendo copias al natural. A poco del inicio de clases, los cambios en la naturaleza ya se empiezan a notar con la llegada del otoño. La apreciación de esos cambios ofrece una experiencia rica en colores, sonidos, movimiento, luces y sombras. Muchos árboles desnudos surgen a partir de la observación detenida.

Todos los dibujos se transfirieron a una lámina de acetato para poder visualizarlos en gran tamaño usando un retroproyector. La proyección se realizó sobre un cartón que serviría

luego de base para el mural. Las producciones infantiles generadas a partir de la percepción sensible, fueron verbalizadas y apreciadas hasta seleccionar una de ellas. Los niños y niñas votaron y eligieron el tronco que les parecía más adecuado para la elaboración del mural.

Con la técnica de *collage* se compone el fondo, arrugando, entintando y pegando hojas en tonos de azul, y cartones pintados con tonos marrones se usan para cubrir el tronco. Todos los grupos intervienen para dejar su huella. Las familias también participan; por ejemplo, las madres ayudan a cortar los cartones para cubrir las superficies diseñadas al estilo de un mosaico.

Ahora ¡a juntar botones! para que nazcan los primeros brotes. Pero no cualquier botón, sino ese botón único que guarda algo de la historia personal. De esta forma, el botón se convierte en un objeto simbólico que puede ser resignificado a través de la palabra.

Cuentos, anécdotas familiares, el origen del botón, rimas inventadas, canciones y poemas que contienen la palabra «botón» se van recopilando en los portafolios de cada niño y niña: «Al botón de la botonera, chim pum fuera»[76]; «el botón del primer delantal usado por Sofía a los dos añitos cuando comenzó a ir a la guardería»; «el botón del saco de la abuela que ya no está con nosotros»; «Pequeños, redondos, con agujeritos, valemos muy poco solos o juntitos…»; «el botón pequeño, redondito, del camisón de mamá cuando estuvo en el sanatorio el día que nació Iori»…

Los botones despiertan el interés de los niños y niñas, que descubren distintas posibilidades, juegan, crean, cuentan, agrupan en diferentes lugares y en distintos momentos, con sus tamaños, sus colores, sus agujeros, con la luz…

Con esos botones especiales van creciendo las hojas del árbol, y todos pegan alguno, niños y niñas, maestras y personal del jardín, madres, padres, hermanos… y cada uno sabe dónde está el suyo y su significado afectivo.

El valor estético del mural es otorgado en forma singular y exclusiva por cada uno de los actores que interviene en su creación. Esta cualidad solo existe en la relación personal que el niño establece con la producción y se revaloriza en las relaciones interpersonales que se generan en el proceso lo que implica un planteamiento ético que permite visibilizarlas.

[76] Los músicos uruguayos integrantes del grupo “Canciones para no dormir la siesta”, Horacio Buscaglia (letra) y Gonzalo Moreira (música), son los autores de la canción Chim, pum fuera. Inspirándose en una rima de sorteo del cancionero tradicional, Buscaglia logró plasmar en la letra de esta canción el sentimiento del pueblo uruguayo ante la inminente caída de la dictadura. Chim pum fuera, por su significado, se transformó en un símbolo del retorno a la democracia en el Uruguay de los años 1980. Fue cantada por “Canciones para no dormir la siesta” junto a Silvio Rodríguez y Pablo Milanés, entre otros, en la Explanada Municipal de Montevideo, el primero de marzo de 1985, en el acto de festejo por el retorno de la democracia. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=f1F_Vu5hgWg.

El mural terminado se coloca en una pared del hall del Jardín, resignificando un espacio donde se recogen presencias, huellas y memorias de lo vivido.

La experiencia artística y la integración de los contenidos curriculares

Los contenidos de todas las áreas programáticas se interrelacionan en un permanente juego de imaginación y creatividad, teniendo presente que los niños y niñas son protagonistas de sus propios aprendizajes y, por lo tanto, co-constructores del currículo. En todas las actividades y contenidos seleccionados se jerarquiza el aprendizaje activo y el equilibrio entre el desarrollo emocional y cognitivo.

El Programa de Educación Inicial y Primaria[77] es el documento oficial organizado por áreas de conocimiento, que señala los lineamientos pedagógicos que orientan la acción docente, organiza secuencialmente los contenidos que pretenden cumplirse en cada nivel educativo.

Algunos de los conceptos y contenidos abordados son:

- El conocimiento de lenguas trabajado desde la oralidad, narrando vivencias y anécdotas, y la lectura, a través del texto como unidad de significado.
- Las artes visuales, la literatura y lo corporal dentro del área del conocimiento artístico, a través del estudio del pintor y su producción, la pintura, los colores secundarios, el género narrativo y el lírico, la reproducción de objetos e imágenes del entorno y de la naturaleza.
- El conocimiento matemático, la numeración, las relaciones entre colecciones, las magnitudes y medidas de un objeto están presentes en la manipulación e investigación con los botones. Integrados en todas las actividades, se abordan los contenidos pertenecientes al área del conocimiento social, tales como la sucesión del tiempo en la historia del niño, la construcción de ciudadanía, las relaciones en la convivencia social.

Impacto del proyecto en el equipo docente: un trabajo colaborativo

La creación de un espacio de trabajo colaborativo por parte de las maestras y la apropiación de una práctica didáctica compartida, produce condiciones para el intercambio permanente de ideas y experiencias que impacta en el colectivo escolar y se ve reflejada en las propuestas de enseñanza.

La propuesta adquiere continuidad en la articulación de las prácticas; propicia la interacción de niños y niñas de diferentes niveles y de sus familias, desarrollando un sentido de pertenencia institucional muy sólido, despertando en todos el interés y la necesidad de investigar

[77] ANEP-CEIP (2008). Disponible en: www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf.

diversas formas de un *hacer* compartido. En el desarrollo de las actividades se comprende la necesidad de valorar no solo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí.

La socialización de experiencias se constituye en herramienta que fortalece la reflexión sobre las prácticas, la búsqueda de metas comunes, el trabajo en equipo, el compromiso conjunto, el oficio y la tarea de enseñar.

Protagonistas del proceso: niños, niñas, docentes y familias.



MIRARNOS

«Mirarnos» es el nombre de la propuesta del Jardín de Infantes N.° 345. La misma está a cargo de las maestras de nivel 4 años del turno matutino y el vespertino, y de la docente de Apoyo Ceibal[78], quien concurre a ambos turnos. Participan alrededor de 50 niños y niñas y sus familias.

[78] El rol de los maestros y maestras de Apoyo al Plan Ceibal es apuntar a la formación, actualización y acompañamiento de los docentes en el aula, acercando posibilidades de uso educativo de la tecnología en el marco de las propuestas áulicas

El proyecto surge a partir de experiencias desarrolladas realizadas a principio del año con la finalidad de estimular el desarrollo del esquema corporal, jerarquizar lo vivencial y generar espacios de autoconocimiento y observación, de sí mismo y del otro, para promover el respeto y cuidado del cuerpo. De esas exploraciones nace el interés por el rostro propio, el de los compañeros, las expresiones faciales y los diversos estados de ánimo.

La propuesta integra la tecnología con el uso de ordenadores portátiles entregados por Plan Ceibal, conocidas como XO[79]. Las herramientas y programas de las computadoras favorecen nuevas posibilidades creativas, constituyéndose en un valioso recurso para descubrir, explorar, producir y crear junto a las familias. Al combinar lo real con lo virtual, la tecnología aporta una nueva sensibilidad a la hora de representar y pensar las imágenes y la creación artística.

Se utiliza un entorno gráfico SUGAR, especialmente designado para el ámbito educativo, cuyas aplicaciones se denominan *actividades*. Estas son algunas de ellas:

ACTIVIDADES BÁSICAS	OTRAS ACTIVIDADES
Escribir: procesador de texto	*Tortugarte:* trazado de figuras geométricas y dibujos
Grabar: fotos, videos, audio	*Scratch:* creación de animación, historietas y juegos
Navegar: internet	*Etoys:* creación multimedia
Laberinto: mapas, textos, imágenes, dibujos	*Tux Paint:* aplicación de dibujo y sonido
Memorizar: rompecabezas	*Tam Tam Mini:* explorar y reproducir sonidos
Biblioteca: libros digitales con opción de creaciones propias	

Los objetivos de la propuesta son:

- Estimular la identificación, exteriorización y comunicación de emociones, sensaciones y sentimientos, favoreciendo las interacciones en el aula.
- Ampliar las posibilidades perceptivas y expresivas de niños y niñas mediante el contacto con retratos y autorretratos de distintos pintores.
- Favorecer la creatividad de cada niño, así como la construcción de conocimientos a través de la integración de las nuevas tecnologías al trabajo de aula.

A partir de la exploración de los rostros con espejos se realizan representaciones gráficas, incorporando los elementos de la cara y las distintas expresiones descubiertas. Se van reconociendo las expresiones faciales que reflejan diferentes emociones a través de la observación

[79] CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) es una política pública creada en 2007 que promueve el desarrollo social y educativo a través de las TIC, en el aula, la escuela y la familia. Mediante este programa, cada niño que va a la escuela pública cuenta con una computadora XO que es de su propiedad. En el año 2011, a partir de un proyecto de la Inspección Nacional de Educación Inicial denominado «Un ceibal en el jardín», los jardines de infantes públicos disponen de equipos para su uso en el centro escolar. Las máquinas poseen un sistema operativo de software libre, con herramientas adecuadas a cada tramo educativo y una interfaz inalámbrica para conexión a internet.

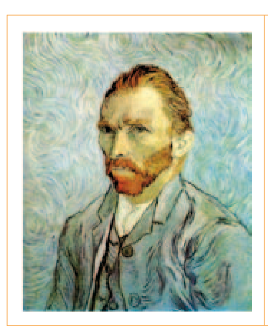
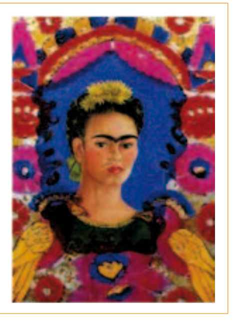
directa del propio rostro y el de los compañeros, de imágenes de libros, captura de expresiones con fotos tomadas con las XO.

Las expresiones descubiertas son representadas utilizando materiales diversos: de psicomotricidad, de desecho, modelando con masa, dibujando rostros en globos y en las computadoras con Tux Paint (aplicación de dibujo y sonido).

Con clara visión del juego como acto creativo y a la vez didáctico, se plantean diversas actividades lúdicas, como descubrir emociones en imágenes, establecer correspondencias explorando la actividad *Memorizar* en sus diferentes niveles; incorporar sonidos vinculados a las emociones para unir las parejas imagen / sonido; crear juegos con fotos sacadas con las XO; utilizar la voz electrónica de la actividad *Sara* (palabra escrita / sonido).

El juego artístico da paso a la creación, a través de la elaboración de fotomontajes con recortes de revistas y el armado de puzles a partir de las fotos del rostro.

Teniendo presentes los aportes teóricos de Elliot Eisner, luego de estimular el desarrollo de habilidades para producir imágenes artísticas con diferentes medios, se procura cultivar la percepción y el desarrollo de la sensibilidad estética, para situar las obras de arte en su contexto histórico y cultural. Para ello se seleccionan artistas que destacan por sus obras de retratos y autorretratos, como Vincent Van Gogh, Pablo Picasso, Joaquín Torres García y Frida Kahlo.

El desarrollo de la observación, la exploración y el análisis objetivo se potencia con la apreciación de las obras de los distintos pintores, que se comparan, se contrastan, descubriendo semejanzas y diferencias, para en instancias posteriores producir el propio autorretrato.

El perfeccionamiento de habilidades que posibilitan el dominio productivo se lleva a cabo a través de diversas técnicas: uso de pinceles y pinturas vinílicas en el plano horizontal y vertical; pasteles y tintas; obtención de colores secundarios a partir de colores primarios; resignificación de autorretratos transformándolos con fotomontajes de elementos dibujados;

intervención en fotografías de caras con la XO a través de *Tux Paint* pintando pestañas, cambiando la forma de la nariz, etcétera.

Las familias son invitadas a compartir valores y significados con sus hijos y las maestras, y participan en diferentes actividades para apropiarse de la tecnología, conocer sus herramientas básicas y saber cómo utilizarlas.

Crean caricaturas del rostro con *Etoys,* como primer acercamiento a las computadoras. En otra instancia toman fotografías de los ojos de sus hijos con la cámara digital, descubren distintas miradas y se les propone que jueguen con ellas a través de la creación de fotomontajes en la XO, con *Etoys*, y collages, usando papel y otros materiales. Con estas producciones se construye una instalación en forma de móvil, que se ubica en un rincón del Jardín, y en el que las fotos son acompañadas con palabras que reflejan los sentimientos que transmiten.

El desarrollo de la propuesta y sus características parte de un modelo de planificación que integra un proyecto de aula con el proyecto institucional. Luego de haber realizado un recorte, teniendo en cuenta los objetivos, una vez seleccionados los contenidos a trabajar y la intención de cada actividad, el planteo de la propuesta abarca, entre otros, estas áreas programáticas y estos contenidos:

- Del área del Conocimiento Artístico se abordaron específicamente las artes visuales: el pintor y su producción artística, el retrato y el autorretrato en la pintura de diferentes artistas, la pintura y los colores secundarios. En el área del Conocimiento Social, se priorizó la construcción de ciudadanía y, dentro de ella, las relaciones en la convivencia social.
- El conocimiento corporal estuvo presente en las actividades expresivas de simulación y representación corporal de estados de ánimo y el conocimiento de la naturaleza al investigar la morfología externa de nuestro cuerpo.

LAS FAMILIAS EN EL PROCESO EDUCATIVO: EL IMPACTO EN LA COMUNIDAD

La alfabetización digital a través de la educación artística abre una puerta de oportunidades a los adultos que se involucran en la propuesta, acercándolos a valores universales de la cultura.

Por las características de los niños y niñas, el contacto con las familias en el Jardín de Infantes es cotidiano, y su integración, en esta instancia y también en otras, permite un cambio importante en los vínculos con ellas, no para enseñarles a ser padres o madres, sino para pensar y construir juntos nuevos sentidos para la institución.

El progreso de la relación familia / institución educativa ha proporcionado alternativas para la calificación de las prácticas docentes. El hecho de sentirse parte y partícipe define finalidades, pero al mismo tiempo abre un espacio a las posibilidades de inclusión social, apuntando al propósito inicial del Plan Ceibal en el Uruguay.

Asumir junto a las familias la complejidad de los escenarios educativos brinda mayores posibilidades de integración, articulación, intercambio y reflexión conjunta en una comunión de objetivos y valores compartidos.



CONCLUSIONES

Con certeza, las propuestas implementadas en los jardines 287 y 345 se ubican en lo que Fenstermacher (1988) define como «buena enseñanza»: aquella que pone el acento en la comprensión, en los aspectos intencionales, éticos y sociales.

Las experiencias pedagógicas y las decisiones didácticas, integrales y flexibles, están diseñadas por los equipos docentes a partir de la consideración de los niños como sujetos activos, identificando el valor e importancia de la educación artística como objeto de conocimiento y como medio de comunicación y sensibilización. El proceso dialéctico, individual y colectivo, de reflexión y acción para comprender, mejorar o modificar las prácticas, construye teoría desde el aula.

La incorporación de nuevos actores, el registro narrativo de evidencias acumuladas, la sistematización de observaciones y la evaluación del proceso, son aspectos a desarrollar en un futuro inmediato para continuar creciendo, para iniciar nuevos escenarios de investigación / acción, para trasmitir y compartir las experiencias.

Sin duda, la estabilidad y permanencia de los equipos en estos centros educativos constituyen factores relevantes para dar continuidad de las buenas prácticas en enseñanza, ya que estas se sustentan no solo en competencias técnicas sino también en relaciones y lazos significativos que habilitan el desarrollo personal social y profesional.

Ambas instituciones profundizan en la tarea colaborativa, que incluye a los niños y niñas y a sus familias. En la medida que el proceso evolucione y a la vez amplíe su alcance, irá generando nuevas huellas en la calidad de los procesos educativos.

Las experiencias artísticas seleccionadas involucran aspectos éticos y estéticos porque abren puertas a las interacciones y las relaciones múltiples, a las experiencias sensoriales que provocan placer, a la comunicación con el afuera, a la infinidad de lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse y conocer el mundo. Son estéticas porque permiten experimentar la emoción de la vivencia artística a través de las múltiples formas de pensar, de percibir y representar la realidad sensible; son éticas porque constituyen espacios para el encuentro, el reconocimiento del otro y la valoración de la experiencia colectiva. Así, logran conectar lo particular y singular de las vivencias propias con lo plural y universal de la cultura local y mundial.

Experiencias de educación artística en la primera infancia: puntos de encuentro de distintos enfoques

Juanita Eslava Mejía

Lugar: Medellín, Colombia
Institución: Corporación educativa Corazoncitos Clown
Duración: 2008-2014
Grupo de edad de los participantes: niños de 0 a 5 años

Lugar: : Bogotá. Alcaldía de Bogotá, Colombia
Institución: Programa Ser feliz, Creciendo feliz. Plan de Desarrollo Bogotá Humana
Duración: 2008-2014
Grupo de edad de los participantes: niños de 0 a 5 años

Lugar: Dirección de Artes del Ministerio de Cultura, Colombia
Institución: Proyecto Cuerpo Sonoro, Arte y Primera Infancia
Duración: 2014
Grupo de edad de los participantes: niños de 0 a 5 años

Lugar: Medellín, Colombia
Institución: Programa de iniciación musical. Orquesta Sinfónica de Antioquia
Duración: 2009-2014
Grupo de edad de los participantes: niños de 3 a 6 años

INTRODUCCIÓN

Frente a la tarea de describir algunas experiencias de arte y educación en primera infancia desarrolladas en Colombia, encontramos una cantidad de material diverso. Los programas que aparecen reseñados en el presente artículo, de una u otra manera le dan un papel preponderante al arte desde sus diferentes quehaceres, y generan reflexión acerca del lugar del arte en la primera infancia. Entre otras cosas, resulta necesario reflexionar acerca de si, tratándose de la primera infancia, favorecemos las experiencias artísticas por su valor intrínseco o por considerarlas un instrumento para potenciar el desarrollo integral de los niños pequeños. O aun más: ¿cómo conjugamos ambas cosas?

Marco contextual

La primera infancia en Colombia ha venido consolidándose como una temática relevante en el tema de políticas públicas. A raíz de las múltiples investigaciones que ratifican la primera

infancia como vital para el desarrollo posterior –con impactos positivos en las tasas de escolaridad- y disminución de la pobreza, las organizaciones públicas y privadas comienzan a dedicar mayores esfuerzos a los programas dirigidos a esta franja de la población.

En Colombia, la primera infancia se define como «la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y las niñas entre los 0 y los 6 años de edad» (Artículo 29, Ley 1098 de 2006). Según las proyecciones del DANE, para el año 2013 en Colombia hay 5.150.797 niños y niñas entre los 0 y los 5 años de edad, de los cuales el 60,03% vive en condiciones de pobreza.

Marco legal

Como marco de referencia para la existencia de programas de atención a la primera infancia, así como para las experiencias de arte y educación dirigidas a esa etapa, vale la pena adentrarse en algunos aspectos legales y de política pública que pueden contribuir a la generación, sostenimiento e impacto de programas de esta naturaleza.

Por ser la carta de navegación que rige el país, el primer texto a revisar es la Constitución Política de Colombia del año 1991. En ella se encuentran varias referencias importantes a los temas culturales y de primera infancia. En su artículo 44, la Constitución establece:

> Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Igualmente, con referencia a los derechos de todos los ciudadanos, la Constitución establece en el artículo 70:

> El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional. La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Finalmente, en el artículo 71 explicita:

> La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades.

Esto, en la realidad del país, redunda en la consolidación de los programas que promueve el Ministerio de Cultura, y en el hecho de que muchos de los departamentos y municipios cuentan con programas de formación artística –aunque no necesariamente dirigidos a la primera infancia- que pretenden promover la formación y el acceso a espacios artísticos de toda la población.

Otro de los referentes normativos relacionados con la primera infancia en el país es el Código de la Infancia y la Adolescencia, en vigencia desde el año 2006, que establece el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas desde la primera infancia, lo cual implica obligaciones de atención integral para el Estado y le asigna a los gobernantes el rol de garantes de los derechos.

El año 2007 marca un hito en el tema de primera infancia en el país: se aprueba la Política Pública Nacional de Primera Infancia (CONPES 109), que tiene como principios orientadores la familia como eje fundamental, la perspectiva de derechos y atención integral, la equidad e inclusión social, y la focalización y promoción.

Dentro de los objetivos de esta política se incluye la implementación de la educación inicial, en cuya descripción se incluye al juego, el arte y los lenguajes expresivos como ejes fundamentales. Esto comienza a tener como consecuencia la creación y/o consolidación de programas que incluyen al arte dentro de su estrategia formativa.

En 2011, en la búsqueda del cumplimiento de las metas de la Política Pública, se formula la estrategia de atención integral a la primera infancia denominada «De cero a siempre»[80]. También se crean la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral de la Primera Infancia (Decreto 4875 de 2011); con el objetivo de que ambas guíen los esfuerzos encaminados a la atención a la población desde la perspectiva de articular los esfuerzos de las diferentes entidades gubernamentales.

Ahora bien, estos esfuerzos realizados desde la política pública requieren la disponibilidad de recursos para la atención de la primera infancia, que se derivan de excedentes cuando la economía crece por encima del 4%, según lo establecido en el artículo 4 del acto legislativo 04 del año 2007. El destino de esos recursos es establecido por el Gobierno Nacional. Para el caso de la vigencia 2012 (CONPES 152), encontramos por ejemplo tres líneas de inversión: Infraestructura, Formación del talento humano y Dotación. A los efectos del presente artículo, destacamos que en la línea de Formación del talento humano, y según lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se incluye entre los agentes que forman parte de los equipos de atención a la primera infancia a madres comunitarias, pedagogos, equipos de salud, equipos

[80] www.deceroasiempre.gov.co.

psicosociales y artistas. La inclusión de estos últimos, por tanto, es un indicador de la relevancia que se le pretende dar a la formación artística durante la primera infancia.

EXPERIENCIAS DE PRÁCTICA O FORMACIÓN ARTÍSTICA PARA LA PRIMERA INFANCIA

En este marco, en el cual la atención a la primera infancia es prioritaria desde la política pública y en el que se garantiza el acceso al arte como eje fundamental de la educación inicial, los planes de desarrollo nacionales, departamentales y municipales incluyen iniciativas de atención a la primera infancia y programas de formación artística. Al mismo tiempo, iniciativas tanto públicas como privadas generan espacios de formación artística para la primera infancia.

Algunas experiencias centran sus esfuerzos en abrir y/o consolidar espacios de práctica o formación artística para los niños y niñas. En las que se describen a continuación, se destaca el lugar otorgado al arte en sí mismo, por su valor estético –desde la postura del significado- y se consideran las relaciones existentes entre las iniciativas artísticas y las posibilidades de un mejor desarrollo de los infantes que participan de estos programas, y de sus familias.

Las experiencias que presentamos pueden distinguirse por haber surgido de la iniciativa de personas –luego constituidas en instituciones sin ánimo de lucro, como es el caso de la Fundación Corazoncitos Clown-; de corporaciones que generan alianzas con programas de responsabilidad social, como la Corporación Fomento de la Música, con presencia en varias ciudades del país con su programa de iniciación musical; o de instancias gubernamentales locales, como es el caso del programa «Ser feliz creciendo feliz», del gobierno de la ciudad de Bogotá; o nacionales, como el proyecto «Cuerpo sonoro, arte y primera infancia», del Ministerio de Cultura.

Fundación Corazoncitos Clown[81], Medellín

Tammy Lara, una artista plástica apasionada por los niños que decidió formarse en educación preescolar, soñaba con tener una institución donde a los niños no les tocara pagar por aprender de las artes. Pero el sueño no era fácil de alcanzar. Comenzó con una propuesta de institución privada, hasta que en 2008 una convocatoria pública cambió la naturaleza de su proyecto y le permitió empezar a dar forma a sus sueños en la Fundación Corazoncitos Clown, en el municipio de Itagüí. Ubicado en el suroccidente del Valle de Aburrá, Itagüí tiene una población de 231.768 personas que habitan seis comunas y un corregimiento. Según el censo

[81] www.corazoncitosclown.com.

DANE 2005, la proyección a 2010 indica una población de 24.952 niños y niñas entre los 0 y los 5 años.

La Fundación Corazoncitos Clown inauguró luego otra sede en la Comuna 13 San Javier de la ciudad de Medellín, el barrio en el que había crecido Tammy y del que había emigrado a causa de los problemas de violencia de la zona. La Comuna 13, una de las 16 en las que se divide la ciudad, cuenta con una población de 136.689 habitantes, 13.910 de los cuales son niños y niñas entre los 0 y los 6 años[82].

En esta comuna confluyen una historia conflictiva y de violencia –fue escenario de algunos de los episodios más violentos de la historia de Medellín-; algunas de las obras urbanas más conocidas de la ciudad, como el parque Biblioteca San Javier, el metro cable y las escaleras eléctricas, y una gran cantidad de experiencias de organizaciones y personas que se dedican a mejorar la calidad de vida de sus habitantes. A esta comunidad llegó la propuesta de educación y formación artística en la primera infancia elaborada por Corazoncitos Clown, que se nutre de la inquietud pedagógica de artistas y licenciados en diferentes artes, en el marco pedagógico de la corriente de pensamiento inspirada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, Italia.

Sobre la base de la idea de que el arte permite que los niños se formen como seres sensibles, a la vez que constituye una herramienta de apoyo para tomar decisiones difíciles, la Fundación emprendió su trabajo entendiéndolo como una campaña social con el fin de hacer visibles a los niños de estos barrios a través de su quehacer artístico.

En el camino de la experiencia, los artistas creadores de la propuesta conocen la corriente de pensamiento inspirada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia y encuentran que existe gran afinidad entre esta propuesta pedagógica y la formación artística en la primera infancia. Así, de la mano de asesorías permanentes de profesionales italianos expertos en dicha corriente, van consolidando su propuesta, que conjuga educación y arte. Por una parte, toman la idea de los atelieres y los *atelieristas*; al mismo tiempo, las pedagogas acompañantes se forman en esa corriente italiana con la intención de fomentar la exploración de los niños y niñas en un proceso constante de observación, escucha e investigación. Los artistas vinculados, cada uno desde su saber, aportan a la propuesta de creación desde el universo de lo sensible.

Día a día, entre las 7.45 de la mañana y las 4 de la tarde, alrededor de 200 niños, ocho artistas (*atelieristas*) y seis pedagogistas se reúnen a crear en las dos sedes de la Fundación, mientras los niños aprenden y reciben su alimentación diaria, tal como ocurre en otros centros educativos, con la diferencia de que aquí el día está dedicado al arte.

[82] Según datos del Perfil Sociodemográfico 2005-2015, Convenio interadministrativo DANE - Municipio de Medellín.

Tras las rutinas de organización y desayuno, organizados en grupos de entre 8 y 12, los niños y niñas rotan por espacios dedicados a la música, el teatro, las artes plásticas y la literatura. En un momento del día pasan por el llamado «atelier principal», donde el o la *atelierista* trabaja generando los montajes de las creaciones. Estas surgen de las conversaciones de los propios infantes, a partir de sus intereses. Cada tres meses se realiza una muestra artística donde los niños y niñas a través de sus creaciones, vinculando también a las familias y la comunidad en general.





En la actualidad, la institución en Itagüí forma parte del programa «De cero a siempre». Por su parte, hasta el año 2013, la sede de la Comuna 13 fue operada dentro del programa Buen Comienzo, que es la estrategia de la ciudad de Medellín para la atención a primera infancia. A partir del año 2014, comienzan a trabajar de la mano de la ONG Mundo Mejor.

Entre 2011 y 2013, Corazoncitos Clown también acompañó el proceso de una Unidad Pedagógica de Apoyo (UPA) en el barrio Simón Bolívar, también en Medellín. En este marco, pedagogos y *atelieristas* de las instituciones acompañaban en sus procesos artístico-educativos a madres comunitarias y niños que asisten a los hogares comunitarios, procesos que dichas madres podían replicar o utilizar para enriquecer su labor en los hogares comunitarios.

La Fundación Corazoncitos Clown describe su filosofía con estas palabras:

> La educación artística con énfasis en la propuesta de lenguajes expresivos (música, teatro, artes plásticas, danza y literatura) pretende mejorar la calidad educativa de los niños/as desde la experiencia cotidiana, en el ejercicio de aprendizaje con el diálogo pedagógico, confiado en la producción significativa artística; los lenguajes expresivos (música, teatro, artes plásticas, danza y literatura) como experiencia que nuclea el currículo, el niño aprende a identificar, comunicar y apreciar la experiencia sensible del mundo escolar.

«Ser feliz creciendo feliz»83, Bogotá

Como parte del Programa de Garantía del Desarrollo Integral a la Primera Infancia, en el marco del Plan de Desarrollo Bogotá Humana (2012-2016), se articularon dependencias de la Alcaldía de Bogotá –como las secretarías de Integración Social; Cultura, Recreación y Deporte; Educación, y Salud- para implementar este programa, dirigido a niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años.

«Ser feliz creciendo feliz» inicia en el 2013 con las prácticas artísticas como eje de la propuesta. Su desarrollo se da en tres ámbitos: el *familiar*, para niños desde la gestación hasta los 3 años; el *institucional*, con jardines infantiles y jardines ACUNAR, y por último los *no convencionales*, que implican el proceso de acompañamiento y formación de niños y niñas que están en ámbitos como el hospitalario, el carcelario (cuando sus madres están privadas de la libertad) o el rural, o niños y niñas de culturas indígenas residentes en Bogotá.

Desde el punto de vista metodológico, el programa se enmarca dentro del referente de la educación popular. Al cierre del año 2013, el programa de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar cuenta con 50.000 niños, niñas y madres gestantes de 20 localidades, que son parte del programa.

Si bien el propósito del programa no es la formación de artistas, sí invoca el poder transformativo y de generación de tejido social de la música, las artes plásticas y visuales, el teatro, la danza y la literatura.

Los principios orientadores son el afecto, la interculturalidad, la libertad, el arraigo y la corresponsabilidad; este último enmarcado en el mandato constitucional de la corresponsabilidad de la familia en el desarrollo de niños y niñas, por lo que los participantes son los infantes y sus familias y/o cuidadores. La necesidad que da origen a estas acciones articuladas para la población menor de 3 años surge de los datos de una encuesta multipropósito realizada por la Secretaría de Planeación de Bogotá, la que mostró que un 70% de familias y cuidadores manifestaron que los niños y niñas de hasta 3 años deberían estar en casa con sus familias. Por lo tanto, surge como necesario contar con programas de atención dentro del ámbito familiar como espacio fundamental para el vínculo, el cuidado y la garantía de derechos de estos menores.

Las familias ingresan al programa por voluntad propia, tras un sencillo procedimiento de inscripción. La idea es que los niños y niñas participen desde la gestación –o desde su inscripción- hasta los 3 años, en el ámbito familiar. Al integrarse al programa, las familias par-

[83] www.facebook.com/serfelizcreciendofeliz.

ticipan en tres encuentros pedagógicos domiciliarios al mes y uno grupal; una orientación individual o familiar con el equipo psicosocial, un seguimiento del equipo nutricional que evalúa el crecimiento y desarrollo, así como la seguridad alimentaria, y dos espacios artísticos grupales mensuales. Los espacios grupales reúnen a 16 familias parte del programa que residan en zonas aledañas, buscando crear y fortalecer redes de apoyo.





Para poner en marcha el programa en su componente artístico, se convocó a artistas de la ciudad, a quienes se los llama «tejedores de vida». En la actualidad, «Ser feliz creciendo feliz» cuenta con más de 1000 artistas comunitarios vinculados. Estos, al igual que las maestras que hacen su tarea en el ámbito familiar, trabajan en el marco de la educación popular, pues, como lo menciona Carlos Alberto Rincón –asesor de la Subdirección en temas pedagógicos y comunitarios-, «las familias son muy diversas y no puede existir un currículo de familia. El saber familiar tiene un origen ancestral». Así, pues, se promueve ante todo la creatividad, la construcción y el fortalecimiento de vínculos, la construcción y afirmación de la identidad.

Los artistas acompañan y guían los dos encuentros artísticos mensuales en los que los niños y las niñas, acompañados de sus familias, dedican tres horas para expresarse artísticamente y conocer nuevas formas de crear, para relacionarse con el arte como elemento de transformación social. Además, en ocasiones acompañan los encuentros pedagógicos que se desarrollan en los hogares, que son transformados por los artistas en escenarios donde la familia entera junto a las maestras se unen en la aventura de crear, resignificando el espacio a través de la experiencia artística.

En este programa se trabaja desde el escenario de lo cotidiano y real de los niños y niñas y sus familias, buscando que las manifestaciones artísticas sean eje de desarrollo. En el futuro, se espera ampliar la cobertura y buscar la articulación de otras secretarías de la alcaldía para fortalecer aún más el programa.

«Cuerpo sonoro, arte y primera infancia»[84], Colombia

Somos cuerpo, no es que tengamos un cuerpo. Somos cuerpo, único e indivisible. El centro de gravedad de nuestra existencia es el cuerpo. No es un contenedor ni un contenido, no es un medio ni un estadio, no es un vehículo ni un instrumento («Cuerpo sonoro, arte y primera infancia», Ministerio de Cultura, 2014, borrador no publicado).

El proyecto «Cuerpo sonoro, arte y primera infancia» del Ministerio de Cultura de Colombia se enmarca dentro de las acciones de la estrategia «De cero a siempre», que, como se mencionó en la primera parte de este artículo, es la apuesta del Gobierno nacional que agrupa todas las acciones de atención integral a la primera infancia. El Plan Nacional de Música, el Plan Nacional de Danza y el Programa de Atención a la Primera Infancia del Ministerio de Cultura tienen entre sus alcances fortalecer una política cultural que incluye la atención a la primera infancia. Entre sus acciones, estos programas han implementado desde el año 2011 el proyecto «Cuerpo sonoro, arte y primera infancia», encaminado a cualificar y enriquecer los vínculos afectivos, cognitivos y sociales entre los niños y niñas del país y los agentes educativos y familias comprometidas con el cuidado, protección, atención y garantía de su desarrollo integral.

El objetivo fundamental de «Cuerpo sonoro…» es potenciar el desarrollo de los niños y niñas desde la primera infancia a través del movimiento, el sonido, el juego, el arte, la estética y otros medios expresivos que son, sin duda, ejes pedagógicos de cada experiencia. Para cumplir este objetivo se han generado procesos de cualificación y fortalecimiento del trabajo de las personas que trabajan y se relacionan con la primera infancia: familias y cuidadores; agentes educativos y de salud; promotores culturales; sabedores y autoridades de grupos étnicos y pueblos originarios; artistas empíricos, y demás miembros de la comunidad.



[84] www.mincultura.gov.co; www.maguared.gov.co.

En lo metodológico, el programa se desarrolla a través de seminarios, laboratorios-taller y seguimiento de prácticas in situ, procesos que están anclados en todos los fundamentos mencionados y que permiten en su estructura cambios en la secuencia, propuestas y actividades, en procura de responder a las particularidades de cada región y de los participantes, y a aquello que ocurre en cada encuentro.

La labor de los formadores está orientada por un lineamiento a partir del cual se propone un primer ciclo que busca, desde la experiencia, acercar a los participantes a «la vivencia del cuerpo sonoro y a la reflexión sobre la importancia del sonido, el movimiento, el juego, los lenguajes expresivos y el cuerpo en la vida tanto de los niños como de los adultos» (Ministerio de Cultura, 2014, documento en revisión no publicado, p. 46). Con base en ello, en un segundo momento se generan propuestas que estén contextualizadas en los entornos de los participantes, con el fin de conformar redes de trabajo.

El andamiaje del proyecto es el diálogo de saberes y el aprendizaje cooperativo, pues más que llevar o impartir un modelo externo, el objetivo es que surja un conocimiento propio de cada región de acuerdo a sus condiciones, experiencias y propuestas particulares. Así, se desdibuja la figura del «experto» y se abren espacios de diálogo y construcción con los participantes, fundados en el respeto por las manifestaciones culturales y la diversidad de cada generación, territorio y cosmogonía. De este modo, como nos explica Yohanna Flórez, profesional del Ministerio de Cultura, «el cuerpo sonoro del Chocó no es el mismo que el de Pasto; el Ministerio presenta únicamente orientaciones, y cada región las apropia de acuerdo a su cultura y comprensión».

El Ministerio de Cultura, reconociendo los alcances de su competencia, y en el marco de la alianza con la Fundación Rafael Pombo, estableció una relación con la educación formal desde las universidades, consideradas vitales para la permanencia de estos procesos de cualificación, con el objetivo de fortalecer las alianzas y promover una serie de diplomados para favorecer la cualificación de formadores de los diferentes entornos de desarrollo de los niños y niñas de primera infancia. Prevé además el diseño de un lineamiento que permita crear programas de especialización profesional en aquellos territorios donde se ha implementado el proyecto «Cuerpo sonoro…».

Con este proceso se ha beneficiado a más de 1.200 personas en Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Neiva, Pasto, Quibdó, Santa Marta y Villavicencio. La propuesta para 2014 es llegar a nuevos territorios, como Florencia, Leticia, Mitú, Puerto Inírida, Puerto Carreño y Sibundoy.

Programa de Iniciación Musical, Orquesta Sinfónica de Antioquia[85]

La antigua Corporación Fomento de la Música de la ciudad de Medellín, hoy Orquesta Sinfónica de Antioquia, que cuenta con una larga historia de programas de formación musical, emprende en el año 2009, con el apoyo de la Fundación Éxito, el proyecto de la Escuela de Iniciación Musical, que atiende a infantes de niveles socioeconómicos bajos, de entre 3 y 6 años de edad. El programa, desde una mirada distinta a la de los procesos de formación musical, tiene como objetivo despertar la musicalidad de los niños y niñas desde la primera infancia, con miras a la formación de los futuros músicos.

El proyecto nace de la inquietud de Diana Franco, una oboísta que había sido parte de la Corporación como estudiante y que tras viajar a Francia para continuar con sus estudios comienza la educación musical infantil de una manera diferente, en el sentido de apreciar un mayor nivel de desarrollo auditivo desde la infancia. Indagando sobre este asunto, se acerca a la metodología Willems y presenta a la Corporación la propuesta de iniciar un programa piloto de iniciación musical para la primera infancia. Tras los pilotajes de 2007 y 2008, finalmente en 2009, con el apoyo de la Fundación Éxito, se inicia la experiencia con 80 estudiantes de un jardín infantil de Medellín al que la Fundación apoyaba con un programa de nutrición. Gracias a los excelentes resultados obtenidos, el programa crece rápidamente hasta cubrir 350 estudiantes en la ciudad, y se hace evidente la necesidad de ampliarlo a otras zonas. De esta forma, desde 2012 se extiende a las ciudades de Barranquilla, Cali, Manizales, Armenia, Pereira y Bogotá.

En la actualidad, el programa alcanza a 3500 estudiantes de jardines infantiles que atienden población de niveles socioeconómicos bajos, repartidos en las siete ciudades. Para operar el programa, en cada una de esas localidades se buscaron aliados en las corporaciones culturales, quienes se desplazan hasta los jardines infantiles que para dar las clases de iniciación musical. Los equipos de cada ciudad se reúnen una vez por semana para preparar las clases, y reciben un acompañamiento desde la sede central con capacitaciones. Cada institución que forma parte del programa cuenta con un set instrumental que es igual para todos.

La metodología Willems trabaja sobre principios de vida, más que desde objetivos. Entiende al hombre como una unidad y se pregunta cómo puede el hombre equilibrarse a través de la música. El ritmo y el sonido se conciben como asuntos pre-musicales innatos en el ser humano; por esto se busca el despertar de las habilidades musicales, mostrando un camino hacia el proceso musical.

[85] www.sinfonicadeantioquia.org.co.

La perspectiva es la de la iniciación musical para la formación, más que para la estimulación. En ese sentido, los formadores han de ser excelentes músicos –de hecho todos son músicos o pedagogos musicales- y los materiales deben responder a unas características de sonoridad, atractivo y facilidad de manipulación. Dentro del proceso se le da gran importancia a la apropiación del cuerpo como elemento sonoro.

Las clases son semanales, duran 45 minutos y se organizan en cuatro momentos: desarrollo auditivo, desarrollo rítmico, canto y movimiento corporal. Por la naturaleza del trabajo desde la metodología, los grupos nunca exceden los 10 estudiantes. Esto garantiza, además, poder realizar un seguimiento individual al proceso de los niños y niñas, que se refleja en cuatro evaluaciones anuales que se comparten con las familias e instituciones. Dado que en el centro de la metodología no se encuentran objetivos sino principios, hay flexibilidad en la implementación de las clases de acuerdo a los entornos, facilidades y dificultades de los participantes del grupo.

A partir de la experiencia, el programa vincula de forma cercana a las familias e instituciones a través de capacitaciones, talleres de padres y la realización de un concierto anual que refleja el trabajo realizado, y que cada equipo propone acorde a la identidad cultural de cada ciudad.

El programa garantiza la calidad de sus formadores ofreciéndoles constante capacitación, especialmente en la metodología Willems. De hecho, en el año 2013 varios formadores del programa iniciaron ese proceso de capacitación en Medellín, la primera ciudad fuera de Europa que tiene dicha formación. Diana Franco resalta el apoyo de Christopher Lazerges, Beatriz Chapuis y Nicole Corti como profesionales en la metodología.

A pesar de que el foco central está puesto en el despertar de las habilidades musicales de los niños y niñas, a partir de la retroalimentación que realizan las instituciones y las familias se han identificado algunas áreas de impacto del programa diferentes a las musicales, como la escucha, la atención, el desarrollo del lenguaje, la autoestima, la autorregulación y la valoración del silencio. Así, pues, se hace evidente que la música potencia el desarrollo de los seres humanos.

Este programa ha abierto posibilidades de formación musical para 3500 niños y niñas y para sus familias, impactando además en el desarrollo general de los estudiantes y aportando a generar ambientes positivos en las instituciones a las que pertenecen.

A MODO DE CIERRE

Durante la primera infancia, la mayoría de las personas entran en contacto con al menos una manifestación artística, ya sea en el ámbito familiar, el comunitario o el educativo. La investigación en educación, psicología y artes, nos muestra cada vez nuevas posibilidades de desarrollo a partir del quehacer artístico. Esto ayuda a reforzar la importancia de que los niños y niñas tengan este contacto.

Pero las manifestaciones artísticas no solo cumplen el rol de potenciadoras del desarrollo cognitivo, emocional, psicológico, físico y moral; existe también uno artístico, que abarca una serie de aspectos fundamentales para el desarrollo humano.

El desarrollo de la creatividad, del sentido de la estética, desde la perspectiva de la experiencia significativa, y las posibilidades de expresión a través del arte, son igualmente relevantes. Es un reto encontrar el equilibrio. Es preciso entender que el arte por el arte debe tener un papel en la vida de los niños y niñas, pero también resulta innegable que son muchas las áreas que se impactan positivamente al acercarse al quehacer artístico.

Esto supone que los artistas que trabajan con la primera infancia deben conocer no solo su arte sino también las posibilidades de desarrollo que este representa, en el marco del momento del ciclo vital en el que se encuentran los infantes. Igualmente, supone que el personal de salud y educación se adentre de manera más profunda en el mundo de lo artístico.

El arte ha de ser más que una herramienta. De nada vale utilizar un elemento artístico en una experiencia con un niño o niña, si la experiencia no le resulta significativa. Tampoco es fructífero acercarles al arte como si se tratara de una serie de objetos externos o ajenos. Debemos buscar que ellos encuentren formas de expresarse en las diversas manifestaciones artísticas. Y que en el proceso de creación, hallen satisfacción estética, cinestésica, cognitiva y un espacio de afirmación y socialización.

Cada una de las experiencias que hemos reseñado cuenta con una riqueza particular, y nos permite reflexionar sobre este reto. El proyecto «Cuerpo sonoro, arte y primera infancia» desarrolla su labor con foco en la cualificación de formadores de primera infancia, en el marco de un trabajo respetuoso de la diversidad cultural y colaborativo. En el caso del programa «Ser feliz creciendo feliz», sus «tejedores de vida» llevan el arte a la otra dimensión de la cotidianeidad de los infantes: al seno de sus familias y comunidades, destacando su rol dinamizador del tejido social. «Corazoncitos Clown», por su parte, involucra las manifestaciones artísticas al interior del proceso de educación preescolar y resalta las posibilidades de expresión y desarrollo integral que se generan. Y el programa de Iniciación Musical de la Sinfónica de Antioquia

genera un proceso de formación artística paralelo a la educación institucional, con el objetivo principal del desarrollo musical, sin desconocer su impacto en otros desarrollos.

Enfoques diversos, pero con puntos de encuentro. Cada propuesta, desde su entendimiento particular del mundo, la sociedad, la cultura, la educación y el arte, decide hacer una apuesta enfocada en las artes. Todas han encontrado enorme riqueza al adentrarse en el mundo del arte, la educación y la primera infancia. Sin importar si la cobertura es a nivel nacional, de una ciudad o de un barrio, generan dinámicas importantes y reafirman la necesidad de que estos programas existan, se consoliden y se difundan.

Las manifestaciones artísticas han de ser parte de la vida en la primera infancia, porque son portadoras de sensibilidad, desarrollan un sentido y apreciación de la estética desde el significado de la experiencia artística, nos identifican como ciudadanos de nuestros territorios y aportan a la construcción de nuestra realidad. Al mismo tiempo, y sin perjuicio de esto, las manifestaciones artísticas en la primera infancia generan otros aportes para el desarrollo de los niños y niñas. El proceso reflexivo es continuo y permitirá, ojalá, el surgimiento y el afianzamiento de propuestas de esta naturaleza en el país.

Arte y educación en la primera infancia museo Artequin

Yennyferth Becerra

Lugar: Santiago de Chile, Chile
Institución: Museo Artequín- Área educativa
Duración: año 2013
Grupo de edad de los participantes: niños de 3 a 8 años

DESCRIPCIÓN

El Artequin[86] es un museo educativo, creado como proyecto expositivo en 1993 en Santiago de Chile, que funciona en el interior del edificio del Pabellón París, obra patrimonial construida por el arquitecto francés Henri Pick[87] en 1889 para la Exposición Universal en Francia que celebró el centenario de la Revolución Francesa.



[86] La Corporación Espacio Para el Arte Artequin es una corporación sin fines de lucro, apoyada por la Municipalidad de Santiago y por la empresa privada, a través de sus socios fundadores: Empresa CMPC S.A., dedicada a la producción de celulosa, y El Mercurio, medio de prensa escrita y digital chilena. www.artequin.cl.

[87] El Pabellón París es una obra del Arquitecto Henri Pick (1833-1911) construida en Francia en 1889 para representar a Chile en la Exposición Universal de París. Luego de la exposición fue desmontado y transportado a Santiago de Chile, siendo rearmado en 1894. En 1986 fue declarado Monumento Histórico Nacional por el Ministerio de Educación de Chile. Actualmente alberga el Museo Artequin.

El proyecto curatorial del museo se conforma por una colección de reproducciones de la historia del arte universal, apoyada en herramientas didácticas y actividades pedagógicas que facilitan el conocimiento de los visitantes frente a las distintas propuestas del arte a lo largo de la historia. La colección de obras está organizada bajo líneas temáticas:

- Cuerpo: retrato y figura humana
- Paisaje
- Naturaleza muerta
- Abstracción

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA ARTEQUIN

La educación en los museos contemporáneos busca contribuir a la interacción entre las obras de arte y los visitantes. Actualmente, las niñas y niños que visitan exhibiciones son espectadores activos, participan, cuestionan, relacionan y vinculan. Por lo tanto, la respuesta del museo debe ser motivadora, para generar una actitud crítica y propositiva en cada visita. Bajo esta convicción es que, desde su creación en 1993, el museo cuenta con un área educativa, en la que profesionales de las artes visuales y la pedagogía generan proyectos educativos en torno a las artes y al desarrollo de los procesos creativos.

La propuesta incluye a niños y niñas menores de ocho años, entendiendo que es necesario ofrecer este tipo de experiencias desde las edades tempranas para favorecer el desarrollo de la apreciación estética y de la creación artística en diálogo con el acervo cultural y patrimonial del museo.

Los contenidos abordados son compartidos con guías monitores, quienes cumplen la función de ser el puente entre la obra y el espectador. Ellos estimulan a los niños y niñas, potenciando los aprendizajes de manera lúdica en el propio ámbito del museo. Su rol es fundamental para que exista una motivación didáctica que considere la etapa de desarrollo del visitante, sus intereses y, sobre todo, logre canalizar las experiencias personales para que el aprendizaje surja desde las vivencias y se acerque a lo cotidiano.

Para favorecer este diálogo con el público, se procura generar experiencias que faciliten la comunicación con las obras, con el fin de crear visitantes asiduos que encuentran en el museo diferentes posibilidades de permanencia para su mirada. De esta forma se establecen estrategias museográficas y de conducción participativa, que apoyan y ayudan en la labor educativa, entregando al público herramientas para lograr una mayor receptividad frente a temas o contenidos que en ocasiones resultan distantes a su conocimiento.

La propuesta apunta a invitar a niños, niñas y visitantes en general a vivir una experiencia con el arte, a ser parte de un laboratorio de investigación donde las reproducciones de obras de arte motivan al conocimiento y la creatividad, comprendiendo de manera transversal temas e ideas.

Cada visita al museo se organiza en tres etapas. La primera inicia el proceso de acercamiento a los temas y contenidos, con el fin de motivar al público. Durante estos años, la experiencia ha demostrado que una de las herramientas más efectivas es el uso de imágenes audiovisuales, que permiten una interactividad con el espectador, invitándolos a descubrir o reencontrase con imágenes que los vinculan dentro de un contexto conocido. Los términos a menudo considerados «complejos» del arte, son así abordados en forma lúdica, dinámica y facilitadora. De este modo se inicia el conocimiento hacia una obra, la historia de un artista, la construcción de ideas y la experimentación de materias.

Por otra parte, estos audiovisuales son un recurso adecuado para que los docentes aborden con los niños los conceptos del arte sugeridos por los planes y programas del Ministerio de Educación de Chile para cada nivel escolar. A partir de esos lineamientos, se elaboran guiones que articulan imagen y contenido, para sacar a los niños y niñas de la estrategia recurrente que utilizan los espacios educativos formales, que generalmente en las visitas a museos usan sus guías de trabajo para que los estudiantes retengan más acontecimientos históricos, fechas y nombres que la contextualización de las obras, idea que apunta y dirige la experiencia de los visitantes hacia el descubrimiento y el encuentro de temas.

La segunda etapa del trabajo educativo se realiza ya frente a las obras, que si bien son reproducciones, permiten a miles de niños y niñas conocer las creaciones de artistas de su país y también de otras culturas y otros tiempos. Enfrentarlos a esta actividad los compromete con el espacio que alberga las obras, por lo tanto, no solo es importante que aprendan y experimenten sobre el arte y los artistas, sino también sobre la función del espacio museo, los agentes que intervienen dentro de él y la condición patrimonial del edificio. Las obras son el centro de la conversación y el diálogo. Mediante preguntas y actividades dinámicas se invita a los niños y niñas a conocer el mundo que cada artista crea, y a ponerlos en una posición que los asegure frente a sus posibilidades de representar e inventar mundos tan atractivos e interesantes como ellos, contando sus propias historias, vivencias e ideas. Para motivar el diálogo se utilizan distintos objetos, y todos los sentidos son puestos en acción en la búsqueda de imágenes, texturas, sonidos, objetos, aromas, etc.; en síntesis, todo aquello que despierta nuestra memoria y que nos relaciona de alguna forma con la imagen que tenemos enfrente.

La última etapa de la visita se destina a poner en práctica todo lo visto y conversado trabajando directamente en el taller. Los niños y niñas son invitados a realizar una obra, con ma-

teriales vinculados a los contenidos o que les facilite el acercamiento a ellos. La experiencia de realizar un trabajo refuerza por completo los contenidos abordados en las dos etapas anteriores y los invita a vivir el proceso creativo desde la reflexión hasta la concreción de la idea.

NIÑOS Y NIÑAS EN EL MUSEO





Es importante señalar que cada una de estas etapas se desarrolla en un espacio distinto. La proyección del audiovisual se realiza en el subterráneo del museo, donde funciona un minicine. Allí los niños se sienten cómodos para concentrar su atención y poner en acción sus sentidos.

La etapa de diálogo con los monitores y de apreciación de las obras de arte se realiza en el espacio de exhibición, donde niños y niñas comparten sus experiencias, exponen sus ideas con total libertad, comentan lo que ven y también lo que la obra les sugiere. La guía ordena la conversación y acompaña a los niños durante el acto de «mirar».

La última etapa se realiza en el taller, que está ubicado en el segundo piso del museo, un espacio especialmente diseñado para proporcionar la comodidad necesaria para trabajar. Allí se les permite ensuciarse, siempre que sea a favor de la creación, así como hablar e intercambiar ideas. Los niños y niñas sienten que su propuesta creativa es importante y que cada uno aporta su propia experiencia y recibe la de los otros. En este sentido, si bien es cierto que la producción es individual, el taller es considerado un espacio de trabajo colectivo donde las conclusiones invitan a la participación de todos.

EXPERIENCIAS MUSTAKIS

Bajo la búsqueda de nuevas plataformas y conductos para desarrollar sus experiencias, el Museo Artequin inició en 2009 un trabajo en conjunto con la Fundación Mustakis[88] con el

[88] La Fundación Gabriel & Mary Mustakis tiene su origen en el carácter visionario de los empresarios griegos George y Gabriel Mustakis Dragonas. En 1996, la Fundación Mustakis dio inicio formal a un plan de trabajo que se ha desarrollado en forma ininterrumpida, en torno a la entrega de experiencias innovadoras de aprendizaje integral de alta calidad, contribuyendo a la formación de las personas y al desarrollo creativo de la sociedad, especialmente de los niños, niñas y jóvenes de Chile (www.fundacionmustakis.com).

objetivo de realizar actividades culturales educativas que difundan temáticas patrimoniales y rescaten la formación como sociedad e idiosincrasia cultural.

Los intereses educativos de la Fundación Mustakis se empalman con el interés del museo de contribuir en la formación de los niños y las niñas apoyando proyectos que potencien un proceso integral y desarrollen la creatividad. Desde hace dos años esta experiencia se extendió a una región del sur de Chile, Concepción, ciudad donde también existe otro Museo Artequin[89] que repite el modelo educativo del espacio de Santiago.

A la fecha se han realizado cinco experiencias bajo este formato: «Los dioses también se divierten», en 2009; «Pueblos originarios», en 2010; «Don Oreste y el patrimonio cultural», en 2011; «¿Quieres conocer los juegos chilenos?», en 2012, y «La comida típica chilena, un gran patrimonio», en 2013.

Estas propuestas fueron implementadas incluyendo a niños y niñas menores de ocho años, considerando durante su aplicación las características de las diferentes edades y/o adaptándose a los intereses de cada grupo.

En cada uno de estos proyectos se desarrollaron las tres etapas que el museo contempla al abordar los contenidos; en primer lugar se elaboró un audiovisual didáctico cuyo guion fue realizado por el área educativa del Museo Artequin. En segundo lugar, se preparó un material didáctico de apoyo con reproducciones, y finalmente, se planificó una actividad práctica que se realizó en el taller del museo, adaptada a la edad de los niños y niñas.

En promedio, durante los cinco años de implementación del proyecto Mustakis / Artequin, han realizado estas actividades alrededor de 3000 niños y niñas, logrando de esta forma incorporar temáticas de importancia con el propósito de generar conciencia en relación a los recursos patrimoniales y culturales. La alianza de ambos proyectos fomenta la participación en espacios de educación no formal y se convierte en un apoyo para los docentes.

Por otra parte, muchos de los grupos visitantes no cuentan en sus centros educativos con recursos suficientes para realizar actividades de este tipo, debido a que no tienen acceso al tipo de material con que se trabaja ni tampoco a las herramientas audiovisuales que el museo puede facilitar. La Fundación Mustakis aporta el financiamiento del 50% de la visita para ingresar al museo, contribuyendo esto en una ayuda importante y atractiva al momento de realizar una salida didáctica.

[89] Artequin Concepción es un museo gratuito ubicado al interior del Parque Jorge Alessandri, en la comuna de Coronel en la región chilena del Bío Bío. Este espacio está destinado a que niños, jóvenes y adultos participen de actividades guiadas que les permitan conocer y experimentar de manera creativa y entretenida temas relacionados con el arte (www.parquealessandri.cl).

Audiovisual «Don Oreste y el Patrimonio cultural» (fragmento), 2012-2013[90]



Durante los años 2012 y 2013, en el marco de las actividades Mustakis / Artequin, se abordó el tema del patrimonio en dos propuestas educativas: «Don Oreste y el patrimonio cultural» y «¿Quieres conocer los juegos chilenos?».

El Patrimonio es un concepto complejo y difícil de ser comprendido por los niños y niñas menores de 8 años, debido a que se trata de una idea abstracta que resulta imposible visualizar. Esto se vuelve más complejo al abordar el concepto de patrimonio inmaterial. Es por ello que las ilustraciones, la dinámica y los sonidos que se utilizan en el audiovisual intentan acercar a los niños y niñas a la evocación de imágenes a través de sus recuerdos; entre ellos, los cantos que les enseñó la abuela, los cuentos que contaba la tía, los juegos que jugaban con mamá y papá, las historias que son tradición en el pueblo, las nanas con que sus abuelas hacían dormir a sus hijas e hijos.

Estas actividades no solo permiten trabajar con los niños y las niñas temas culturales y abordar aspectos creativos al realizar un ejercicio visual en el taller, sino que también potencian el desarrollo oral y narrativo, invitándolos a indagar en lo aprendido, lo que genera lazos de comunicación al regresar a sus hogares preguntando a sus familias por aquellas cosas que les comentó la «tía del museo». Así se logra potenciar el triángulo aula / museo / hogar, transformándose este último en un hilo conductor de la comunicación.

Por otra parte, elaborar esta serie de proyectos ha permitido abordar temas que se encuentran en relación directa con los planes y programas del Ministerio de Educación[91]

[90] Los audiovisuales "Don Oreste…" están disponibles en: https://vimeo.com/28028657; https://vimeo.com/90981992, y https://vimeo.com/90987143.

[91] Los programas de estudio en Chile son sugerido por el Ministerio de Educación, desde el nivel preescolar hasta cuarto año de enseñanza media. www.mineduc.cl

y considerarlos en el momento de realizar material educativo, como fichas didácticas, guiones para audiovisuales y actividades prácticas en general.

Audiovisual «¿Quieres conocer los juegos chilenos?» (fragmento), 2013







La experiencia «La comida típica chilena, un gran patrimonio» se realizó en el año 2013, con base en el rescate de la comida típica chilena, con el propósito de que niños y niñas valoraran el patrimonio cultural, conocieran la importancia de las tradiciones de su país y tomaran conciencia de la relevancia que tiene su preservación.

Es por ello que la motivación realizada por medio del audiovisual presenta el tema con ilustraciones del escritor Oreste Plath[92], quien por medio de sus obras acercó de manera sencilla a niños y niñas todo aquello que contribuye al rescate de nuestra idiosincrasia patrimonial. Las imágenes están acompañadas de canciones tradicionales del sur, las pallas, especie de rimas que invitan a que los niños jueguen inventando las propias.

Con posterioridad a la visualización del audiovisual, niños y niñas son invitados a participar de una actividad en la cual las monitoras, utilizando material didáctico, ahondan en los principales conceptos abordados. Para ello, mediante la representación gráfica del mapa de Chile y/o de los personajes del audiovisual, interactúan mediante el diálogo, compartiendo información referida a las diferentes comidas típicas según las regiones y el territorio del país.

Se invita a niños y niñas a participar y jugar con los alimentos, los personajes y/o las regiones a las cuales corresponde cada alimento. De esa forma conocen los distintos tipos de papas que hay en el país, los mariscos que son extraídos en los diferentes sectores de la costa y los alimentos típicos que se preparan según los ingredientes en las distintas zonas del largo territorio chileno. Así van comprendiendo la relación existente entre la geografía, el medioambiente, los recursos existentes, los alimentos cultivados y las comidas características de cada zona o región. Las monitoras adaptan la propuesta a las edades de los niños y niñas que participan de la actividad y sus características, colocando el énfasis en diferentes recursos y contenidos, teniendo en cuenta las respuestas dadas por los integrantes del grupo y sus intereses.

[92] Oreste Plath (1907-1996), escritor chileno que dedicó su vida al rescate del patrimonio. www.oresteplath.cl.





Estas imágenes del audiovisual muestran a don Oreste, que esta vez llega al sur de chile, a la isla grande de Chiloé, y se encuentra con una niña llamada Ayelén*, quien está junto a su familia celebrando una tradición del lugar. Están cocinando un curanto, comida típica que se cocina en un hoyo con piedras calientes. En la tierra se ponen variados ingredientes de la zona, como mariscos, carnes y papas, y se cubren con grandes hojas llamadas nalcas.

* Ayelén, en lengua mapudungun o mapuche, significa "alegría"

La última etapa de la experiencia se centra en el desarrollo de una actividad práctica. Los niños y las niñas comparten sus ideas y sus conocimientos de recetas para la elaboración de pan en las distintas zonas del país y las monitoras proporcionan información al respecto. Se propicia el diálogo abordando la idea de que las recetas forman parte del patrimonio inmaterial, ya que transmiten una historia familiar, local o regional de generación en generación construyendo identidad.

Posteriormente, niños y niñas trabajan con masa como inicio del proceso de elaboración del pan; crean figuras y se identifican con las formas; inventan y personalizan su pan. Luego dibujan las paredes exteriores de una caja que oficiará de recipiente para llevarse a sus casas lo amasado. Se procura que transmitan en sus hogares la experiencia, socialicen lo aprendido y, con ayuda de los adultos, horneen su propio pan.

Amasado de pan en el marco del proyecto «La comida chilena, un gran patrimonio».





De esta forma, la cocina, las recetas y los alimentos se transforman en materiales de creación y de identificación. La experiencia completa compone un proceso creativo mediante el cual los elementos de la cocina son abordados como si se tratara de las herramientas de un pintor. En diálogo con los niños y las niñas, la elaboración de la comida se relaciona con las diferentes sociedades, con la cultura en general, con el arte, los artistas y la creación de naturalezas muertas, etcétera.

En el museo generalmente se invita a los niños y las niñas a utilizar nuevos materiales, diferentes a aquellos con los que comúnmente trabajan sus profesores, haciendo hincapié en que conocer acerca del arte no es solo aprender de sus exponentes y de las obras, sino que implica, entre otras cosas, participar en procesos de investigación para abordar finalmente la realidad. Es así como una simple receta de cocina involucra a los niños en un proceso creativo donde utilizan todos sus sentidos: observan, escuchan, tocan y huelen; desarrollando su psicomotricidad y su capacidad de concentración para realizar un proyecto.

En el cierre de la actividad se socializan en grupo las ideas más importantes desarrolladas en la jornada. Niños y niñas exponen ante sus compañeros lo que realizaron, contando qué eligieron crear y los pormenores del proceso de creación; comentan la decoración de su caja y cómo proyectan realizar el horneado del pan en su casa. Este momento final dedicado a la reflexión y al intercambio de ideas favorece la integración del grupo y el involucramiento para intentar aprender de la experiencia del otro.

A los docentes se los invita a participar de la actividad en todo momento junto con los niños; pero sobre todo, y de manera activa, en las etapas experiencial y creativa. Se pretende que comprendan y consideren las estrategias utilizadas en Artequin para incorporarlas a sus clases. Con igual propósito, en el museo se realizan mensualmente talleres gratuitos para profesores, invitándolos a vivenciar una experiencia similar a la de los niños y las niñas, con los contenidos adecuados para los adultos. En estas instancias participan de igual forma que los estudiantes, realizando actividades creativas en el taller, utilizando materiales y aplicaciones diseñadas con el propósito de enriquecer y potenciar sus prácticas de aula.

LECCIONES APRENDIDAS

Niños y niñas, sobre todo aquellos que transitan por la educación parvularia, ingresan al Museo Artequin dominados por la primera impresión de asombro, curiosidad y alegría, al encontrarse con un edificio lleno de colores y de una gran dimensión. En el interior de ese espacio se los invita a vivenciar una experiencia creativa que les permite conocer, aprender, experimentar, opinar y compartir ideas.

Las actividades realizadas en conjunto entre el Museo Artequin y la Fundación Mustakis han tenido, hasta el momento, un resultado exitoso, pues posibilitaron que miles de niños y niñas de la capital y de varias regiones del país se involucraran en diversas actividades que les permitieron conocer acerca de las obras de arte y vivir la experiencia de crear.

Los docentes, por su parte, conocen recursos y estrategias que pueden emplear en sus prácticas de enseñanza para abordar conceptos e ideas complejos mediante actividades motivadoras y factibles de realizar. La propuesta Mustakis se realiza en el Museo Artequin durante todo el año, posibilitando que los profesores e instituciones escolares planifiquen el momento de la visita acorde a los contenidos que desean abordar.

Los profesores que participaron con sus alumnos en las visitas destacan la calidad del material audiovisual, la enseñanza de la historia, el abordaje de un concepto complejo como el de patrimonio, la relación existente entre las actividades propuestas y los contenidos del programa oficial, así como la aplicación de metodologías lúdicas y creativas.[93]

[93] Estos datos fueron recopilados mediante una encuesta aplicada a los docentes que recoge datos cualitativos y cuantitativos de la visita realizada en el marco de las actividades Mustakis 2013.

Sintiendo el arte en mi ser

Martha Gabriela Espinosa Pichardo

Lugar: México, D.F.
Institución: Taller Escuela de Teatro y Literatura Infantil (TETLI)
Duración: 2004 a la fecha
Grupo de edad de los participantes: Desde 2 años 8 meses hasta 5 años 11 meses

El corazón tiene razones que la razón no entiende (Blaise Pascal).

ANTECEDENTES

El Taller Escuela de Teatro y Literatura Infantil (TETLI), dependiente de la Secretaría de Educación Pública y de la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, fue fundado en el año 1976 como un centro educativo experimental, con el objetivo principal de crear y presentar espectáculos teatrales de alta calidad artística que respondieran a las características, necesidades e intereses del público en edad preescolar. Asimismo, cumpliendo un rol de apoyo a la educación, se desarrollaron en su marco estrategias de capacitación dirigidas a agentes educativos vinculadas con el teatro y la literatura infantil.

A partir del año 2004, el TETLI se consolida como un espacio educativo que brinda a niños de preescolar experiencias de aprendizaje vinculadas con el arte, en especial con el teatro, con el fin de contribuir al desarrollo de competencias para la vida.

En preescolar nos guiamos por el Programa de Estudio 2011[94], que se organiza metodológicamente en seis campos formativos que permiten identificar aspectos del desarrollo y el aprendizaje en los niños. El campo formativo en el cual el TETLI concentra su labor es el de Expresión y Apreciación Artística, el cual está orientado a:

> [...] potenciar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a partir de distintos lenguajes, así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas (Programa de Estudio de la Educación Básica, 2011, p. 79).

[94] www.reformapreescolar.sep.gob.mx/.../programa/Preescolar2011.pdf.

FUNDAMENTOS

Nuestros fundamentos parten de la educación humanista; en este sentido, reconocemos al ser humano como un ser holístico, complejo, no dividido simplemente en cuerpo / mente o intelecto / emociones, sino que lo vemos en su capacidad de desarrollar conocimiento racional, empírico, técnico, simbólico, mítico, mágico o poético. Como la posibilidad de ser humano solo se realiza efectivamente por medio de los demás, la educación tiene el reto de atender e ilustrar la complejidad humana, conduciendo a la toma de conciencia y el conocimiento de la condición común de todos los humanos y de la tan rica diversidad de los individuos, pueblos y culturas.

En esta sociedad de conocimiento, consideramos trascendental brindar a los niños herramientas que les permitan asumir con responsabilidad sus pensamientos, actitudes, sentimientos, dudas, expresiones, creaciones… y a participar en un mundo con un espíritu crítico y curioso, para ser ciudadanos activos, creativos, respetuosos de sí mismos y de los demás, comprometidos y conscientes de su actuar en el planeta.

En este contexto, el docente enfrenta grandes desafíos que lo llevan a adquirir competencias no solo del mundo profesional y laboral sino para su propio desarrollo personal y ciudadano, de manera tal de estar abierto al cambio y transformar su práctica educativa.

El arte potencia la formación holística del ser humano. El arte abre el corazón, el espíritu y la conciencia del ser humano para estar dispuesto al cambio, para ver en la incertidumbre y el error la gran oportunidad de crecer y aprender. En este sentido, consideramos el arte como un medio único y valioso para posibilitar el trabajo personal y profesional del docente, pues permite movilizar y fortalecer tanto los recursos personales como profesionales, y de esta manera atender a la *persona* que se manifiesta de manera compleja en su rol docente al interactuar, aprender, aportar y ayudar en la formación de otros seres humanos.

CARACTERÍSTICAS

El TETLI está ubicado en la Ciudad de México, en la delegación Benito Juárez. Cuenta con cinco aulas, un foro con capacidad máxima de 100 personas, un taller para realizar producciones y una dirección. El equipo está integrado por seis asesores técnico-pedagógicos (ATP) y docentes de profesión inicial, muchos de ellos con perfiles vinculados al arte.

Se atienden en el centro niños y docentes de escuelas públicas, de condiciones de vida variables, aunque en su mayoría provienen de hogares de pocos recursos.

En el TETLI se diseñan estrategias de asesoría y acompañamiento a docentes, directivos y supervisores, orientadas a tornar eficiente su intervención pedagógica e impactar en el logro de los aprendizajes esperados y en el perfil de egreso del nivel educativo. Sobre todo, se trata de potenciar la formación holística de los niños a través del arte.

Las docentes asisten al TETLI con su grupo de niños, y allí reciben una Asesoría Vivencial vinculada con el campo formativo de expresión y apreciación artística. La duración aproximada de estas capacitaciones es de dos horas, y cada escuela asiste con dos o tres docentes, cada uno de ellos con unos quince niños, aproximadamente.

La Asesoría Vivencial es una gran oportunidad para que colegas compartan las implicaciones de la práctica educativa y reflexionen sobre la intervención docente desde la propia aplicación de situaciones de aprendizaje (formas de organización que buscan ofrecer experiencias significativas que generen movilización y adquisición de saberes), para de este modo poder reconocer fortalezas y áreas de mejora. En el TETLI, esta asesoría ayuda a unir el *deber ser* con el *hacer* en el aquí y ahora, permitiendo a la docente reconocer formas concretas y reales de operar en el aula, lo que hace posible acercarse a la transformación de la propia práctica educativa.

Inicia la asesoría entablando una relación cercana, entre iguales. Los ATP del TETLI se muestran empáticos, escuchan las necesidades del docente y valoran lo que expresan, los aceptan y aprecian como personas valiosas y confían en su capacidad para desarrollar sus propias potencialidades.



Organización de las asesorías

Las asesorías vivenciales a docentes de educación preescolar se organizan en tres momentos: el encuadre, la apreciación de una obra infantil y los talleres y, finalmente, la retroalimentación de la asesoría.

Encuadre de la asesoría

Se realiza una actividad de observación de una obra visual, con la intención de ir sensibilizando y contactando con la afectividad que despierta el arte en el ser humano.

Las docentes asistentes al TETLI asumen un papel de observadoras activas al presenciar cómo el equipo de ATP aplica situaciones de aprendizaje con sus niños, de manera tal que puedan darse cuenta tanto de los aprendizajes que los niños evidencian al enfrentar retos (en un espacio diferente, con adultos que no conocen), como del modelaje de un colega. Los ATP, por su parte, ponen su intervención educativa a disposición de la docente, con la intención de que se vea reflejada en su propia práctica y reflexione sobre cómo mejorar su quehacer educativo.

Apreciación de una obra de teatro infantil

En el TETLI se crean montajes escénicos de obras de teatro infantil, con diferentes técnicas de manipulación de títeres.

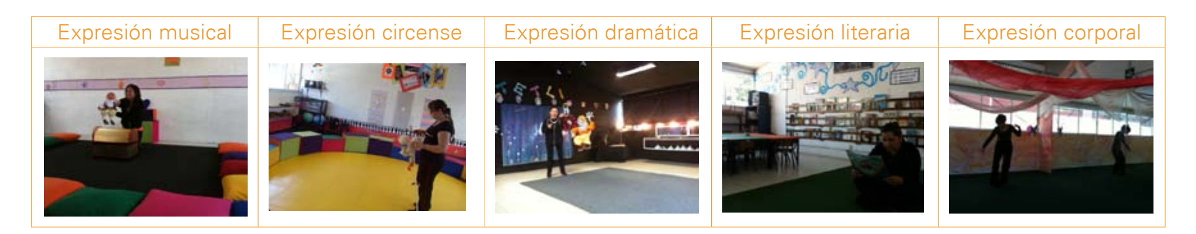
Las docentes y los niños asistentes niños entran al foro a presenciar una obra de teatro. En la actualidad, se trata de *Hola mamá*[95], que cuenta la historia de un niño sin piernas ni brazos que enfrenta una vida dura ante una sociedad insensible mediante una puesta realizada con la técnica de teatro de papel.



[95] Hola mamá es una adaptación de la obra de Jesús Betz (http://youtu.be/eah44lnq11A)

Para la apreciación de la obra, un ATP aplica una situación de aprendizaje. En un primer momento, se realiza una sensibilización para que los asistentes estén abiertos a la experiencia estética; luego se presenta la obra, y a su fin se comparten verbalmente los sentimientos, gustos o disgustos que se vivieron. En ese marco, los niños y docentes exponen su tristeza, su enojo, su alegría… los sentimientos que experimentaron en las diferentes escenas, reflexionando sobre la importancia de ser inclusivos con los demás.

Talleres



Después de la apreciación de la obra, se dictan talleres de expresión artística. Se organiza a los visitantes en grupos de 15 niños, y cada uno de estos grupos queda a cargo de un docente. Los talleres se realizan de manera simultánea, es decir que cada grupo tiene la oportunidad de pasar a un solo taller.

- *Taller de expresión musical.* A través de este taller, los niños descubren las posibilidades que tiene su cuerpo para comunicar sus emociones, y además tienen la oportunidad de escuchar melodías que pocas veces forman parte de sus hábitos musicales. También conocen los sucesos más emotivos en la vida de algunos compositores como detonadores de pasión para la creación de obras musicales. Es decir, los niños se acercan a experiencias que les permiten identificar el valor afectivo que tiene cualquier obra o creación musical en la vida de las personas, en tanto movilizan y generan emociones.
- *Taller de expresión circense.* Este taller está diseñado para agilizar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de actividades artísticas que promueven los sentimientos y la resiliencia. Está específicamente referido a la risaterapia[96], ya que la risa, que siempre ha acompañado al ser humano, no es solo la expresión de un estado de ánimo, sino también una manera de comunicar y que nos comuniquen en un intercambio.
- *Taller de expresión dramática.* En este taller los niños realizan un juego dramático, integrando su pensamiento con las emociones, usando como herramienta el lenguaje oral, gestual y corporal. De este modo, son capaces de acordar y asumir roles, imaginar escenarios, crear y componer personajes que pueden o no corresponder a las características que tienen originalmente en la vida real o en algún cuento.
- *Taller de expresión literaria.* El taller es un espacio lúdico de aprendizaje en el que se parte de la literatura como un medio de expresión y conocimiento, donde los niños desarro-

[96] «Una persona sensibilizada, utilizando adecuadamente una nariz roja, puede propiciar la oportunidad de que aun en momentos de alta vulnerabilidad, es posible contactar con la alegría» (Andrés Aguilar Larrondo, Dr. Romanok, Fundador de Risaterapia A.C.).

llan la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación, el gusto estético y la creatividad para expresarse y promover aprendizajes significativos.

- *Taller expresión corporal.* En este caso, la apuesta fundamental es influir, crear resonancias en la imagen corporal por medio del movimiento creativo de cada niño y niña, tomando en cuenta sus posibilidades, inhibiciones, miedos y alegrías, impulsándolos a trasmutar, a trastocar lo conocido de sí mismos y a que prueben ser otros cuerpos. Para ello, se utilizan como material esencial imágenes y situaciones imaginarias, y como referente curricular básico una de las dos competencias establecidas en el campo formativo de apreciación y expresión artística: «Expresa por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y la música».

Se les proporciona a las docentes la planeación de las situaciones de aprendizaje que se aplican en los talleres, en la que se especifican la competencia y aprendizajes esperados, el desarrollo de las actividades, los aspectos a observar en los niños y la intervención puntual del ATP. También se les ofrece un formato de observación de los aprendizajes de los niños, con la intención de que puedan registrar los procesos de aprendizaje de por lo menos un aspecto planteado en la planeación. Finalmente, las docentes asistentes registran cómo pueden aplicar en su aula lo aprendido en la asesoría.

Al terminar el taller, se realiza una retroalimentación de lo vivido en la asesoría. El ATP y la docente comparten sus observaciones, impresiones, dudas, sentimientos e inquietudes, y reflexionan sobre el proceso de aprendizaje del niño observado, todo con la intención de construir y valorar en conjunto soluciones o alternativas para mejorar la intervención docente.

A continuación, transcribimos los testimonios de cada una de las especialistas que coordinan los talleres, donde comparten su experiencia.

Taller de expresión musical. Profesora Alma Lucia Cruz Falcón

> *La música es una forma de comunicación presente [...], su fuerza radica en su facultad única de llegar directamente al espíritu y al corazón* (Fregtman, 2006, p.43).

En el ámbito educativo del nivel preescolar, es común que las actividades que se ofrecen a los niños y niñas para favorecer la expresión musical se concentren en acciones tales como cantar, bailar o tocar algún instrumento musical, dejando de lado otros elementos que también conforman expresiones de la música. Frente a esto, en el Taller de expresión musical del TETLI, buscamos ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de *conectarse* con lo que la música les genera en su interior, con lo que les hace sentir después de haberla escuchado, para que bajo esta perspectiva verbalicen y compartan esta experiencia.

Esta visión corresponde a la forma en que el arte es visualizado en el TETLI: como un lenguaje complejo, rico y con múltiples posibilidades de ofrecer a las docentes en servicio un referente

de trabajo en el cual se promueva el acercamiento de sus alumnos a una experiencia estética, entendida como «un modo de conocer [...] que solo puede enriquecerse cuando se trabaja realmente con los materiales crudos del arte: el sonido, el movimiento y el lenguaje» (Green, 1980, citado por Ramírez, 2008, p. 53).

- *Mi experiencia en la intervención docente*

  Al poner en práctica la situación de aprendizaje, es interesante y grato, notar que la mayor parte de los niños y niñas que participan en el taller, logran hacer uso de su cuerpo y de su voz, a través de gestos y de verbalizar el sentimiento que les genera estar en contacto con la música que escuchan. Al inicio del taller, a algunos les resulta difícil cumplir con esta consigna; pero cuando el ATP se acerca a cada uno y los invita a que su cuerpo y sus rostros *hablen* a partir de lo que *sienten*, paulatinamente se van involucrando en esta acción y manifiestan rostros alegres, tristes o enojados comentando: «me sentí triste» o «me hizo sentir alegre», etc. En esto radica la trascendencia e intencionalidad del taller.

- *Mi experiencia en la asesoría vivencial ante la docente*

  Ser un referente de la intervención docente de quienes están en servicio activo cumpliendo la labor de educadoras ha implicado un fuerte compromiso, pues demanda que se cuente con fundamentos claros para ofrecer una alternativa tendiente a fortalecer su intervención en relación con la expresión musical. Esto, desde una postura empática y de acompañamiento ante las educadoras visitantes y teniendo en cuenta que no en todos los casos existe disposición a re-aprender mediante la observación de otro adulto que desarrolla una situación de aprendizaje con su propio grupo de alumnos.

  Por lo tanto, interesar a la educadora para que se apropie de la riqueza de esta experiencia de asesoría vivencial, implica el reto de compartir con ella la importancia de acercar a los niños y niñas a la sensibilidad auditiva como principio fundamental de cualquier oportunidad para apreciar una creación artístico-musical y, por consiguiente, para expresar lo que genera –sentimientos, emociones, goce- en cada persona.

  Este reto se ha ido cumpliendo de manera paulatina. Muchas de las docentes que se han acercado a esta experiencia de asesoría vivencial valoran, precisamente, lo que se llevan como aprendizaje significativo tras observar una actividad de expresión musical en la cual los niños y niñas escuchan piezas e identifican lo que les hace sentir, un aspecto que trasciende a las preguntas y o consignas que suelen hacerse en actividades de este tipo, como «¿Te gustó?», «¡Muy bien!», «¡Ahora cantemos!» o «¡Ahora bailemos!».

- *Mi experiencia en el aprendizaje con los niños*

  Uno de los aspectos más significativos de la puesta en práctica de este taller es notar el interés y las expresiones de los niños y niñas ante las consignas que los estimulan a verbalizar lo que les provocan las piezas musicales y hablar haciendo uso de su rostro y su cuerpo pero no de su voz, lo cual, aunque les resulta difícil, logran hacer. Como ejemplo de ello, vale mencionar aquí algunas de sus manifestaciones: «Esa música está triste», «A mí me puso alegre», «A mí no me gustó porque me hizo sentir solo». Este aspecto constituye un elemento esencial en la estrategia didáctica para el acercamiento al lenguaje musical, porque «antes de saber escuchar música, debemos saber escuchar» (Dubovoy, 2009).

Taller de expresión circense. Profesora Jessica Adriana Rosas Torres

> *A los niños y niñas no se les confían tareas* serias *hasta que no sean* maduros. *Los adultos se muestran como modelo sin sonrisas, personas que no saben reír ni hacer reír. El humor frecuentemente se mira como sinónimo de inmadurez, pérdida de tiempo, falta de eficacia.*

El circo es la madre de todas las artes, porque en su pista se puede apreciar y ejecutar una diversidad de actividades artísticas: es un espectáculo familiar, sus actores siempre buscan sorprender con toques mágicos, es rico en intercambio cultural, el humor y la diversión son sus pilares principales. Dentro de la carpa se vive un mundo fantástico; es un sitio diferente a la realidad, donde todo es posible y los límites se ven alterados gracias a la magia y a los trucos que se despliegan, tal y como sucede en el teatro.

En la propuesta del TETLI, el Taller de expresión circense asume el formato de una función completa de circo realizado por títeres, niños y niñas. Las actividades se centran en las de *clown,* malabares y magia, iniciando en el trabajo individual hasta llegar al colectivo, libre y colaborativo.

El taller se centra en la competencia del campo formativo Expresión y Apreciación Artística que indica: «Expresa, mediante el lenguaje oral, gestual y corporal, situaciones reales o imaginarias en representaciones teatrales sencillas». El aprendizaje esperado es el descripto como: «Realiza diferentes desplazamientos en un escenario, coordinando y ajustando los movimientos que requiere al hacer representaciones sencillas».

- *Mi experiencia en la intervención docente.*

  Inicié en el mes de septiembre, muy emocionada. Pinté el aula, recolecté materiales y adapté otros, con el fin de que con solo mirar lo que estuviera en el circo, invitara a ser parte de él, que fuese divertido y sanador. Al recibir al primer grupo me sentí nerviosa, pues me hacían muchas preguntas. Con sentimientos encontrados, comencé el trabajo en la pista. Poco a poco fui disfrutando más y más, y he notado que esto influye en el grupo. Reconociendo mis fortalezas y escuchando cuidadosamente a los niños y a la docente, he logrado hacer de este espacio un momento inolvidable, sanador y divertido. Sin embargo, aún sigo preparándome para mejorar mi intervención mediante el estudio y la práctica.

- *Mi experiencia en la asesoría vivencial*

  Al principio me sentí nerviosa, pues me preguntaba si tenía la capacidad de brindar una buena asesoría. Por esta razón, comencé apegándome a un guión; pero no lograba que la otra parte compartiera sus reflexiones, de modo que las primeras asesorías terminaron en anécdotas. Un día llegó una docente con problemas emocionales que la hacían desbordar en todo momento, y decidí trabajar con ella desde la risaterapia, que es mi campo más sólido. La conversación fluyó entonces, sumando aspectos pedagógicos del arte. Al concluir me sentí muy satisfecha y le di un giro a la asesoría, pues

había encontrado el modo de trabajar con las docentes. Cada vez hay algo nuevo por trabajar. Mi camino apenas inicia en el acompañamiento.

- *Mi experiencia en el aprendizaje con los niños*

  Trabajar con niños y niñas en el circo es disfrutable. Me he puesto de ejemplo sin inhibiciones, me acerco a cada quien, escucho las particularidades y generalidades: En el taller, cada quien muestra un poco de su propia historia de vida, sus intereses, sus gustos y sus sentimientos. He podido rescatar algunos, y otros comentarlos con la docente para que los trabaje en su aula. Aunque los niños pasan un tiempo corto en el taller, es maravilloso verlos llegar, atreverse a ser *clowns* y mirarlos cuando salen, con una sonrisa, satisfechos por su trabajo y con ganas de hacer más. Me da mucho gusto ver cómo utilizan su espontaneidad, cómo resuelven problemas, la forma en que me hacen preguntas y observaciones. Me refrescan en el porqué de la elección de mi trabajo.

Taller de expresión dramática. Profesora Martha R. Figueroa Venzor

> *La expresión dramática es una de las formas de expresión más completa; habrá que añadir que esta tiene que estar basada en el juego, en ese juego que conduzca al niño a considerar la propia expresión en este aspecto de la dramática infantil como parte fundamental de su expresión personal* (Cañas, 1992).

En el TETLI, el juego dramático está compuesto por jugadores, en lugar de actores. Se trata de un proyecto oral que se basa esencialmente en la improvisación. Es un juego en el que se utilizan los diferentes lenguajes artísticos para comunicar y representar. Supone la realización de un verdadero juego, en donde el auténtico protagonista es el niño, ayudado por otro niño líder, *el adulto*, que también tiene un lugar dentro de él.

Para que este juego sea rico en experiencias y en oportunidades es necesario que se desarrolle dentro de un ambiente de afectividad, comprensión y respeto. Eso ayuda a que el niño tenga confianza en sí mismo y en los demás, y propicia la interacción, el trabajo colaborativo y el cooperativo. La expresión dramática los hace ser mejores personas porque los vuelve más sensibles con los demás, con el entorno, y los dignifica como seres humanos.

En el taller se realiza una secuencia de juegos escénicos en los que los niños tienen la oportunidad de hablar sobre ellos, escuchar a sus compañeros y expresar corporal y oralmente diferentes sentimientos. Después escuchan la narración de un cuento, se reflexiona sobre las características de los personajes y el desarrollo de la historia, y se elige al elenco principal y a la comparsa para realizar el juego dramático. Todos los niños participan. Es importante que el adulto esté cercano, apoyándolos a lo largo de todo el juego. Cuando termina la representación dramática se reflexiona con los niños sobre cómo se sintieron, qué se les dificultó y cómo se sienten luego de representar la historia.

- *Mi experiencia en la intervención docente*

  He trabajado el juego dramático con niños preescolares durante 13 años. Realizar este tipo de actividades ha sido muy significativo, porque convivo con los niños de una manera más íntima al platicar de nuestros sentimientos, emociones, etc. Es fundamental que los niños sientan confianza para que se expresen como personas. En el juego dramático, ellos son tan auténticos que se propicia un ambiente de afectividad que hace que todos nos sintamos parte de un grupo unido y trabajemos para una meta en común, que es la de realizar una representación dramática. Así aprendemos a conocernos mejor, a ser empáticos con nuestros compañeros.

  Esta es una actividad que me proporciona felicidad, por el carácter humano en que se desarrolla. Me hace sentir gratificada el hecho de que a través de la expresión dramática, el tímido se atreva a presentarse ante un público, el que tiene problemas para expresarse oralmente se arriesgue a decir algún texto… Cuando algo de esto pasa, todos sabemos que alcanzamos logros. Para mí, representó una oportunidad más de vivir experiencias que me fortalecen como persona, para confirmar que en el juego dramático todos tenemos cabida, todos somos importantes.

- *Mi experiencia en la asesoría vivencial*

  Las maestras que acompañan a los niños observan mi intervención en el desarrollo del juego dramático y advierten así las capacidades y dificultades de sus alumnos al trabajar en otro contexto y con otro adulto, y compartimos la experiencia de lo que se vive durante el desarrollo del juego. Soy afectiva con ellas, me pongo en su lugar para que haya una mejor comprensión, comparto otras experiencias, trato de tener una comunicación asertiva, para que se sientan en confianza para comunicarme sus dudas y se genere una relación de colaboración que las ayude posteriormente en su trabajo diario en el aula.

- *Mi experiencia en el aprendizaje con los niños*

  Los niños con los que trabajo son totalmente diferentes, porque vienen de diversos lugares. Además, cada maestra tiene su forma de ser y de llevar su grupo. Sin embargo, el juego dramático es libre y democrático; en él todos tienen las mismas oportunidades de desarrollar su potencial y fortalecer sus capacidades. Al salir del taller los niños se encuentran felices porque se sienten uno y porque con los demás siguen siendo uno: un mismo grupo, una idea, unas metas compartidas. En este juego aprenden a mirar cómo sus palabras son suyas de verdad, y escuchan no solamente con los oídos sino con la mente y el corazón.

Taller de expresión literaria. Profesora Blanca Esther Magdaleno Calvo

> *El lenguaje literario necesita especialmente poseer claridad, propiedad, vigor expresivo, decoro, corrección, armonía, abundancia y pureza (Lapesa, 1993).*

Este taller retoma la literatura como motor de aprendizajes significativos en los niños. Atiende especialmente el desarrollo de la construcción del lenguaje del preescolar: «Cuando los niños se hacen capaces de pensar mientras hablan, el lenguaje se convierte en una auténtica herramienta para comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente» (Bodrova y Leong, 2004, p. 98).

Las actividades inician con la lectura de un cuento. Después los niños reflexionan sobre la secuencia de la historia y los personajes, elijen uno de ellos al azar y lo representan con su cuerpo, para improvisar luego con el títere de su personaje la representación de la historia de manera colectiva.

El adulto se ocupa de la narración, haciéndola propia, y la transmite o socializa recuperando la voz, la mirada, los gestos, el ritmo, la entonación y el volumen, para que el niño goce de la palabra oral y así adquiera y desarrolle habilidades comunicativas. Esto facilita la interacción y la comunicación en el trabajo colectivo, y además permite detonar su imaginación creadora con su cuerpo y su voz.

Las experiencias que brinda el taller a los niños los ayudan a ampliar su capacidad de escucha a partir de la narración de una historia, a conversar sobre lo que comprendieron, a expresar sus sentimientos, reflexionar sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen, y de ese modo logran construir ideas más completas y coherentes al recuperar la secuencia de la historia y los personajes. Después, con los títeres, exploran el espacio y crean escenas, para terminar representando la historia.

- *Mi experiencia en la intervención docente*

  La aplicación de las situaciones de aprendizaje en el taller ha significado un reto como persona y docente, ya que es algo nuevo para mí. He necesitado enriquecer mi labor educativa incorporando elementos teórico-prácticos que me permitan ampliar las oportunidades de aprendizaje para los niños. Los grandes aprendizajes que he tenido han sido, por un lado, cómo cuestionar a los niños para hacerlos reflexionar, sin darles la respuesta, y por otro lado, disfrutar de la literatura como persona para después transmitirla a los niños con pasión, partiendo de lo generó en mí. El gran reto que he vivido es la transformación de mi intervención, revisando continuamente cómo lo hago, para hacerla consciente, enriquecerla y modificarla.

- *Mi experiencia en la asesoría vivencial*

  Al dar la asesoría vivencial a las docentes, tengo la oportunidad de retomar sus saberes, intercambiar opiniones y reflexionar sobre cómo enriquecer su intervención. Lo que más llama la atención de las maestras es la narración de historias como detonante de aprendizajes significativos en los niños; valoran la secuencia de la actividad y la importancia de los cuestionamientos como retos cognitivos que pueden implementar en su aula.

- *Mi experiencia en el aprendizaje con los niños*

  Durante la narración, los niños escuchan con facilidad. Al momento de devolver lo que comprendieron de la historia, en algunos casos es necesario invitarlos a participar. Es importante que los apoye cuestionándolos sobre lo que dicen, para que reflexionen sobre cómo lo dicen.

  Al hacer la representación con los títeres de la historia, les gana la emoción por manipular y usar el espacio, por lo que es necesario darles un tiempo para explorar y crear.

Al final, en la representación de la historia, es importante brindarles apoyo para que puedan reconstruirla.

Taller de expresión corporal. Resonancias en la imagen corporal. Profesora Lucia Ramírez Escobar

El cuerpo y sus movimientos revelan su historia, los modos de accionar la vida. La expresión corporal es un lenguaje artístico en el que se invita al cuerpo a buscar y encontrar sus decires, a sí mismo, en asombro, placer, diálogo e incluso pelea; luchar por definirse, saber quién se es frente al mundo y en el mundo. Ideas que vuelan en el Taller de expresión corporal, donde el cuerpo de los niños es convocado a decir no solo su historia sino sus posibilidades de crear; y con ello, tal vez, rehacerla por medio del juego en el que son invitados a corporizar imágenes, a danzar fuera de la lógica de la repetición de pasos aprendidos para representar frente a un público. Aquí de lo que se trata es de movilizar, potenciar las capacidades para crear movimientos nuevos, transformar su cuerpo cotidiano en otro, jugar con distintas cualidades del movimiento impulsando sus sensibilidad, expresividad y sentido estético, de sí mismos y de los otros.

Con lo anterior contemplado, invito a niños y niñas a decir historias con su cuerpo, a transitar por distintas situaciones imaginarias. Por ejemplo, iniciamos un juego corporal imaginando que somos mariposas, semillas, árboles… Elegimos un espacio del salón y tratamos de imaginar cómo lo transformaríamos en ¿un cielo, un mar, un circo…? Así, continuamos explorando, jugando, imaginando. Lo que ocurre con los niños y niñas en este recorrido imaginario es diverso. Algunos acceden pronto a la imagen, otros observan asombrados, unos más encuentran el espacio abierto como la oportunidad de correr sin parar, porque la imagen no los atrapa pero sí el impulso de moverse. Entonces yo, en medio de ese torbellino de carreras, espero y decido…

Para quien observa estos acontecimientos desde afuera, como las docentes, lo ocurrido es visto desde su experiencia y sus saberes, así como desde la planeación del taller que les entrego al inicio de la sesión. Saberes y planeación que nutren la conversación con ellas al final de la actividad y que suele ser tan gratificante como lo es el trabajo con los niños, por lo que significa compartir mi trabajo en la expresión corporal, que no solo está hecho de supuestos teóricos sino de mí misma, de lo que le ha pasado a mi cuerpo al jugar a ser otro junto a los niños, donde la distancia en años pareciera desaparecer cuando todos nos probamos las imágenes en nuestros cuerpos.

Algo que suelen mirar con atención las docentes en estos momentos de encuentro y diálogo es la intervención. Resaltan el modo en que les hablo a los niños, no solo por la claridad sino por el uso que hago de mi voz. En alguna ocasión, una docente me comentaba que había entendido cómo se les hablaba a los pequeños, pues antes ella solo había trabajado con niños

más grandes. Este comentario me hizo pensar en cómo se van conformando, casi sin darse cuenta, las maneras de hacer una práctica, en mi caso la expresión corporal, que toma su matiz particular dependiendo de quién y a quiénes está dirigida.

Es relevante mencionar que tales encuentros pocas veces han sido difíciles o con resultados infructuosos. En general, los ojos de las docentes destacan aquellos aspectos que les asombran o en los que descubren posibilidades de hacer y pensar el campo de apreciación y expresión artística. Creo que, en última instancia, de eso se trata: encuentros de diálogo con el cuerpo y la palabra de todos los que ahí coincidimos, con la intención de experimentar con un lenguaje artístico, involucrarnos desde nuestros sentidos para renovar nuestra mirada, nuestro cuerpo, y descubrirnos por un instante capaces de emprender proyectos de vida inéditos con un sentido estético y ético renovados.

REFLEXIONES FINALES

El proyecto del TETLI está en continua transformación. Se parte de una evaluación sistemática de cada una de las acciones que realiza, y año con año se diseñan nuevas situaciones de aprendizaje para los talleres y se montan nuevas obras de teatro. Día a día, los responsables del proyecto advierten lo mucho que les falta aprender, se emocionan con las caras de niños y docentes que aprenden junto con ellos. Los grandes aprendizajes que experimentan como equipo de trabajo están íntimamente vinculados con la revisión personal que cada uno de ellos hace de sus fortalezas y áreas de mejora, primero como personas y luego como docentes.

> Sentir el arte en nuestro ser ha modificado nuestras vidas, hemos generado nuevos modos de acercarnos al otro y de aprender juntos como seres creativos en construcción.

A criança como protagonista da aprendizagem teatral: uma experiência de criação na escola de Educação Infantil

Ricardo Carvalho de Figueiredo

Lugar: Minais Gerais- Belo Horizonte, Brasil
Institución: Universidade Federal de Minais Gerais (UFMG) Prefeitura Municipal de Belo Horizonte Secretaria Municipal de Educaçâo- Unidad Municipal de Educación Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa
Duración: Año 2011
Grupo de edad de los participantes: niños de 4 años- grupo de estudiantes universitarios

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência aqui relatada ocorreu durante o ano letivo de 2011 com um grupo de crianças de quatro anos de idade e sua professora de classe dentro da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa. Essa experiência foi desenvolvida no projeto de extensão universitária intitulado "Teatro e Infância: experimentos teatrais na Educação Infantil", cidade de Belo Horizonte / MG, Brasil.

Figura 1
Cidade de Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais – Brasil



A escola de Educação Infantil é pública, mantida pela prefeitura da cidade de Belo Horizonte. Os pais ou responsáveis interessados por ter seus filhos nesta escola, que atende crianças de 0 a 5 anos, devem participar de um sorteio público para ingresso na mesma. Assim, há grande diversidade sociocultural das famílias que compõem a escola, unindo em um mesmo espaço crianças de variadas classes sociais e de diferentes regiões da cidade.

Essa experiência esteve vinculada à educação formal porque o projeto desenvolvido foi realizado durante o horário das aulas, no turno da manhã, em dois dias da semana, contando com a participação da professora regente e uma auxiliar – que acompanhava uma criança deficiente física que se deslocava com cadeira de rodas.

Nosso foco central da experiência foi o uso e experimentação das noções de espaço, corporalidade e movimento – elementos que constituem a cena teatral contemporânea, além da criação de um percurso criativo da sala de aula até a sala de teatro. Tivemos como objetivos: oferecer à criança a experimentação do fazer e apreciar teatro dentro do ambiente escolar; ressignificar práticas cotidianas de brincadeiras de faz de conta.

Utilizamos como estratégias de ensino e recursos de avaliação a aproximação do adulto nas experimentações teatrais com as crianças, possibilitando que elas o vissem como cocriador do processo; a produção de desenhos a partir de mapas da escola; o registro audiovisual das aulas; a produção de desenhos pelas crianças; e rodas de conversa/avaliação sobre as aulas.

A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA DEVE SER TOMADA COMO AÇÃO EDUCATIVA NA ESCOLA DE CRIANÇAS!

> Tomar a experiência com a arte enquanto relevante atividade educacional constitui-se em proposição que vem sendo investigada ao longo dos tempos (...). Em nossos dias, um dos aspectos marcantes do pensamento acerca do valor pedagógico da arte está no desafio de tentar elucidar em que medida a experiência artística pode, por si, ser compreendida enquanto ação educativa. (DESGRANGES, 2006, p. 21)

A provocação de Flávio Desgranges (2006) trouxe-me vários questionamentos na condição de professor formador de outros professores de teatro. Afinal, para ter valor educativo e estar presente no currículo escolar, a arte precisa ser educativa? Parto do princípio, seguindo as definições de Teixeira Coelho (2008), de que há especificidade no tratamento da arte e da cultura. Para o autor, a cultura é convergência de tudo o que está disperso, tem como interesse congregar, buscar o consenso, unificar. Arte, já é exceção, segue pela lógica da transgressão. Nessa perspectiva, Maria Lúcia Pupo (2012) apresenta a noção de "ação artística", pensamento do qual corroboramos:

> [...] presente a figura do artista como catalisador e revelador de questões vitais que atravessam a sociedade. Mediante as situações desestabilizadoras que constrói, o artista suscita o questionamento daquilo que pode nos parecer evidente. Assim, mais do que a perspectiva de disseminar o conhecimento do patrimônio cultural, a ação qualificada como artística daria voz a pessoas que de outro modo estariam reduzidas a se manifestarem através da voz de outros. (PUPO, 2012, p.48)

A partir da noção de "ação artística", busquei desenvolver o ensino de arte/teatro com crianças pequenas, da rede municipal de Educação Infantil na cidade de Belo Horizonte/MG. Desde o início do projeto de Extensão Universitária em 2010 fui percebendo que não fazia sentido separar o ensino da apreciação, porque durante o ensino estávamos propondo o teatro para as crianças e quando trazíamos a apreciação, continuávamos fazendo um teatro para elas.

Quando faríamos um teatro com os pequenos? Quando essas crianças sentiriam o prazer de protagonizar a criação teatral junto dos adultos e vivenciar o teatro?

Promover o protagonismo da criança frente à criação teatral foi um dos nossos objetivos e para isso, criamos diversas ações para que as crianças, sem perceberem[97], fizessem teatro.

Assim, chamo de "experimento teatral" a possibilidade de articular um discurso educativo com as propostas do teatro pós-dramático[98], convidando a criança a viver a diversidade e lançar olhares múltiplos e pessoais sobre o momento da criação. Optar por essa via metodológica é acreditar no caráter processual da aprendizagem em teatro. O processo aqui é entendido como lugar da experiência, compreendida como algo "que nos passa, que nos acontece, que nos toca" (Larrosa 2002, p. 21).

A partir de então tomo para este relato, três elementos formais (espaço, corporalidade e sonoridade) da cena teatral contemporânea para compartilhar com o leitor o nosso processo de criação junto das crianças. Esse processo foi conduzido por quatro[99] estudantes do curso de graduação em teatro da Universidade Federal de Minas Gerais que estavam em processo de formação como professores. Essa experiência abriu caminho para que eles pudessem compreender a criança como potentes seres criadores que deviam ter acesso ao ensino de teatro.

Trago a partir de agora o relato da experiência de criação teatral com as crianças. Para isso, farei uso do diário de bordo elaborado pelos estudantes-professores de teatro que tinham o cuidado de registrar passo a passo do ocorrido nas aulas com as crianças.

ESPAÇO: RE-VISITAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E PRODUÇÃO DE MAPAS DA ESCOLA

Ao darmos início ao projeto das aulas de teatro com as crianças de quatro anos no ano de 2011, tivemos como proposta inicial pedir aos alunos que apresentassem a sua escola para os adultos, a fim de compreendermos como as crianças viam a própria escola e o que os espaços significavam para elas. Interessava-nos também descobrir os lugares que mais/menos gostavam, onde preferiam realizar suas brincadeiras e o que faziam em cada local. Já havia sido negociado com a escola que as aulas de teatro aconteceriam em uma sala específica, diferente daquela sala onde as crianças tinham as aulas cotidianas, composto por

[97] No intuito de aproximar o teatro da brincadeira de faz de conta, já praticada pela criança desde a mais tenra idade, sem incentivar o exibicionismo.

[98] É apenas quando os meios teatrais se colocam no mesmo nível do texto, ou podem ser concebidos sem o texto, que se pode falar em teatro pós-dramático, um modo novo de utilização dos significantes no teatro. (Lehmann, 2007, p. 143).

[99] São eles: Charles Valadares, Gabriella Lavinas, Gabrielle Heringer e Helaine Freitas.

cadeiras, mesas e quadro. O uso desse novo espaço tinha a ver com a ideia de estabelecermos um espaço diferenciado para a criação teatral, com regras distintas daquelas conhecidas pelas crianças.

Durante a visita pela escola, fomos guiados pelas crianças com muita euforia e agilidade. Os lugares de maior preferência dos pequenos eram aqueles destinados à brincadeira, como o gaiolão[100] e o parquinho. Além de manifestarem-se verbalmente "Aqui é o lugar que a gente mais gosta. É o lugar que a gente brinca!", expressavam-se com o corpo todo, fazendo uso dos objetos contidos no espaço, como revela a foto a seguir:

Figura 2
Crianças mostrando o uso dos objetos no parquinho.



Foto de Ricardo Carvalho de Figueiredo. Março de 2011.

Outra constatação observada por nós foi a mudança de atitude e comportamento corporal das crianças quando adentravam determinados espaços da escola, descrito por Gabriella:

Na última sala à direita encontramos outro refeitório, onde as crianças almoçam. Ao chegar, nos deparamos com um pote grande e redondo repleto de rosquinhas. Foi um ataque coletivo. As pequenas mãos se misturavam ao monte de biscoitos. Kelvin, com biscoitos que mal cabiam em suas mãos e em sua boca, sentou-se em uma das compridas mesas do refeitório. Enquanto isso, a professora Mônica dizia para que pegassem apenas um ou dois biscoitos, pois não era preciso tanto. Assim, os alunos começaram a partilhar os excessos, devolvendo também alguns biscoitos para o pote. "Kelvin não precisa se sentar aí, nós já vamos sair daqui", dizia Mônica sorrindo. Logo após ela virou-se para mim e disse: "Ele está acostumado com isso. Aqui eles se sentam para comer e agora ele repetiu o que eles sempre fazem aqui". Gabriella (Aula 1 – 1º semestre de 2011)

[100] O gaiolão é um espaço amplo, com tobogãs e escorregadores, todo colorido. Está localizado no pátio central da escola, bem à frente da portaria principal e suspenso acima de uma arena. Por ser envolto por grades é associado à imagem de uma grande gaiola, nomeado assim de gaiolão.

Ao revisitar os espaços da escola, as crianças mostraram-nos atitudes e ações diferentes em cada lugar. No trecho acima, o menino Kelvin reproduz instantaneamente a ação cotidiana realizada ali: sentar-se para comer. Inferimos assim que a rotina escolar encontrava-se presente tanto no pensamento quanto na ação dos alunos. Daí a proposta de usar a sala de teatro como um espaço diferenciado do cotidiano, tornando-o um espaço destinado à criação. Percebemos também que, a partir desse momento, seria necessário proporcionar às crianças um contato com materiais e práticas diferentes daqueles utilizados em seu cotidiano, para ampliar o repertório artístico e convidá-las a engendrar seus corpos em outra dimensão: a do fazer artístico.

A próxima ação junto das crianças na proposta de re-visitação do espaço, foi o aparecimento de Charles com um tambor, convidando-as a deslocarem-se até a sala das aulas de teatro guiadas por aquele som[101]. Antes de entrarem na sala, solicitamos a retirada dos sapatos. Ao adentraram o espaço encontraram lápis coloridos, giz de cera, canetas e grandes folhas de papel espalhadas pelo chão. A retirada dos sapatos e a disposição dos objetos causou estranhamento nas crianças, pois fugia da configuração habitual, ao mesmo tempo em que despertou-lhes interesse e curiosidade. A partir desse momento partimos para a produção de "mapas da escola" a partir dos lugares visitados. As crianças agruparam-se em duplas ou trios e deram início aos desenhos. Desenhos esses que revelaram o modo como os espaços da escola se apresentavam ao olhar e percepção da criança.

Figuras 3 e 4
Crianças na produção dos "mapas da escola"





Foto de Ricardo Carvalho de Figueiredo. Março de 2011.

A abordagem pela qual optamos tem características explícitas no modo de caracterização do teatro pós-dramático, onde se percebe:

[101] Desde 2010 havíamos observado como é grande o interesse das crianças pelo som. Peter Slade (1978), que dedicou-se grande parte de sua vida ao desenvolvimento de jogos dramáticos com crianças pequenas, revela que a criança ama a linguagem sonora e fazer uso do som na primeira infância estimula e amplia o aprendizado dessa linguagem.

> "mais presença que representação, mais experiência partilhada que experiência transmitida, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significação, mais impulsão de energia do que informação." (LEHMANN, 2007, p.143).

O propósito de re-visitar os espaços escolares veio desembocar na segunda proposta – relatada a seguir: o corpo no quadrado.

CORPORALIDADE: O CORPO NO QUADRADO

Ao associar teatro a jogo, rechear as práticas teatrais de ludicidade mostrou-se fundamental para o engajamento das crianças e a instauração de espaços e tempos outros, para além do cotidiano, no ambiente da aula de teatro. Investimos, portanto, em algo próprio da criança, a capacidade que lhe é inerente de mesclar fantasia e realidade.

Os licenciandos fizeram um quadrado no chão com fitas adesivas e anunciaram: "Quando o corpo entra nesse quadrado ele fica diferente. Tudo muda! Corpo, voz, jeito de andar e de falar." Foi Gabrielle quem ficou incumbida de apresentar o quadrado às crianças, na terceira aula e:

> Na sala já tocava uma música. Um corredor de bancos os direcionava para um quadrado no chão. Todos se acumularam para ver o que era. Não em uma fila, como eu esperava. Mas amontoados no corredor e sobre os bancos. Eu comecei a explicar o que era o quadrado, que quando estamos nele algo *acontece, muda*. Eles riem. Eu também. Alguns já arriscam colocar o dedo, outros apenas olham. Para que todos tivessem oportunidade de passar com tranquilidade e também se observarem, fizemos uma fila antes do corredor de bancos, assim cada criança deveria passar pelo corredor e então pelo quadrado. Mostrando coragem, fui a primeira. Todos riem. Eu também. Gabrielle (Aula 3 – 1° semestre de 2011).

Figuras 5 e 6
Criança na ocupação do quadrado.





Foto de Ricardo Carvalho de Figueiredo. Abril de 2011.

Esse mesmo quadrado e, portanto, a noção de corporalidade, esteve presente durante todo o processo de criação teatral com as crianças. Deslocamos o quadrado para os diversos espaços da escola, apresentados por nós pelas crianças durante o exercício de re-visitação dos espaços escolares. Gabriella trouxe um olhar sensível para essa prática e nos revelou:

> Quadrado que fez corpo de outra maneira se comportar. Pesado, lento, rápido, molengo ou simplesmente louco. 'Pira na batatinha!', dizia a professora Mônica, que também se colocou a experimentar e com isso provocou muitos risos nas crianças. Um corpo que estremecia, se enchia de tremeliques ou sequer da boca tirava mão. Thaíssa com seu andar delicado caminhava sem pressa e foi com essa mesma calma que atravessou o quadrado. Entre grandes tremeliques de Mayara, os saltos e sobre-saltos de Kelvin, Arthur, Lucas e companhia, o que se fez como um espaço para esse corpo novo. Inusitado. Engraçado. Torto. Estranho. Mas nosso, bem nosso. Gabriella (Aula 3 – 1° semestre de 2011)

"Dar voz às crianças" e aos seus modos de ser e estar foi nosso intuito. Perceber cada um e toda sua pessoalidade tornou-se essencial para esse teatro que se fazia repleto de aprendizado e novas descobertas. O relato de Gabriella demonstrou como foi dinâmica, múltipla e variada a experimentação no quadrado. As crianças tiveram liberdade para lançarem-se da sua forma: ousada, quieta, sutil ou devastadora. Como essa experimentação era individual, algumas crianças mostraram dificuldade em serem observadas, enquanto outras não continham a ansiedade de esperar a sua vez de ir ao quadrado. A cada nova passagem os alunos experimentavam algo novo, inusitado para eles mesmos.

Esse jogo de mostrar o corpo no quadrado permitia que uma criança protagonizasse a ação, enquanto as demais apreciassem o gesto do outro, o que, pela imitação, mobilizava-os a experimentar formas diversas do corpo em evidência, que diferenciavam, muitas vezes, de seu repertório corporal imediato.

A partir do exercício do corpo no quadrado criamos outras variações, tal como o exercício do "corpo dos animais". Esse exercício convidava as crianças a colocar o corpo em ação e em relação, diante do outro. Desejávamos proporcionar às crianças o desenvolvimento de um olhar sensível e estético para o que estavam apreciando, fruto de conquistas teatrais dos colegas. Para isso, as crianças precisavam reconhecer a melhor maneira de se colocar no espaço, selecionar um repertório de ações que mobilizasse o interesse e a atenção do olhar do outro, materializando um pensamento ou ideia no próprio corpo, ou seja, se fazer presente na ação. Tratava-se da experimentação do corpo (formas, intensidades, movimentos, energia) dos animais.

Inicialmente propusemos animais domésticos e selvagens, previamente selecionados, para que todos os alunos experimentassem juntos de nós. Após essa primeira etapa, foi feita uma apresentação individual do exercício. Dispostos em roda, um aluno por vez deslocava-se até o centro e apresentava ao grupo o corpo de seu animal, que foi selecionado dentre os vários

animais experimentados corporalmente no exercício coletivo. O objetivo dessa atividade era ativar um estado corporal diferenciado nos alunos, para além do cotidiano, visando engendrar seus corpos na dimensão do fazer artístico.

Figuras 7 e 8
Crianças reproduzem a ação dos animais.




Foto de Ricardo Carvalho de Figueiredo. Abril de 2011.

> "É um macaco! É uma girafa! É um elefante! É um pirata! Pirata? Mas pirata não é bicho! (silêncio) É uma baleia ou um golfinho? Não, é uma bailarina. Bailarina? (silêncio)." Os alunos da roda, que observavam, tentavam adivinhar que animal o aluno, que se encontrava no centro da roda, estava a ser, a fazer. Tentativas e erros. Atenção e desatenção. Quietude e caos. Gabriella (Aula 4 – 1° semestre de 2011).

O que importava nesse exercício era o modo das crianças engajarem seus corpos na dimensão do fazer artístico, por meio de uma mudança do estado corporal. Não interessava a reprodução mimética do corpo do animal escolhido, mas sim a mobilização da criança para encontrar, no corpo do animal, uma energia e um estado de presença diferenciado, tal como aquele experimentado quando estavam no quadrado.

Nesse sentido, a seus modos, cada criança experimentava suas próprias descobertas teatrais, apropriando-se dos exercícios para percorrer caminhos de seu interesse e produzir, à sua maneira, teatro.

Como até aquele momento estávamos dando ênfase ao corpo, deixando a produção sonora de lado, decidimos olhar a criança por inteiro e criar uma prática onde corpo e voz estariam juntos, sem uma hierarquização.

SONORIDADE: O SOM NO/DO CORPO NO QUADRADO

O tema da aula seguinte com as crianças foi a “sonoridade”. Para tanto, levamos um estrangeiro que não falava português, interpretado por Charles, para participar daquela aula. O objetivo de trazer o estrangeiro era o de convidar as crianças a utilizarem outras formas de comunicação para além da língua pátria, hegemonicamente usada na escola para comunicação.

Figura 9
Chegada do “estrangeiro” na aula de teatro.



Foto de Ricardo Carvalho de Figueiredo. Maio de 2011.

Charles usava do recurso teatral conhecido como “blablação ou língua inventada[102]” para se comunicar com as outras pessoas. Gabriella fez inicialmente o papel de tradutora, dialogando com Charles em língua inventada. Para tanto, precisaram usar de seu repertório corporal para comunicar-se. Não havia um diálogo pré-estabelecido entre eles.

Após algum tempo, as crianças buscavam maneiras de se comunicar com o estrangeiro. Recorriam a gestos e expressões para dinamizar a comunicação, além de tentar ensiná-lo a dizer palavras em português.

Buscando formas de comunicação o grupo caminhou para a sala de teatro. Chegando lá, estava o quadrado, já conhecido pelas crianças. Só que nesse novo momento, o foco do exercício era o uso da voz no quadrado, ou seja, era preciso trazer uma qualidade diferente para a voz, tal como já haviam experimentado no corpo. Foi através dessa possibilidade de criação, que o menino Gabriel, descobriu novas potencialidades vocais:

[102] Viola Spolin (2003), importante estudiosa do teatro improvisacional, utiliza a “blablação”, também conhecida por “língua inventada”, como recurso metodológico improvisacional, para desenvolver a linguagem expressiva física “quebrando a dependência das palavras para expressar o significado. Pelo fato de a blablação usar os sons da linguagem, subtraindo dela os símbolos, palavras, coloca o problema da comunicação no nível da experiência direta.” (2003, p.108).

Transferimos o quadrado para a outra sala e suas reações ao chegarem nele foram às mesmas. Algo já está estabelecido: "*Dentro do quadrado nosso corpo muda!*". Demonstrei o que mudaria no nosso corpo, no caso da proposta do dia seria a voz. Então aqueles que se dispuseram, experimentaram o exercício. O Gabriel, o detentor de um dos maiores agudos da UMEI, descobriu outras possibilidades além do grito. Foi interessante vê-lo descobrir e ficar por volta de quinze segundos em um exercício que usava a língua e o som. Charles (Aula 8 – 1º semestre)

Trabalhando voz e corpo como unidade, foi proposto às crianças que experimentassem as sonoridades possíveis do/no corpo de variadas formas. Em um momento, o ar dentro quadrado estava pesado, imprimindo no corpo/voz esse mesmo estado, levando as crianças a experimentarem os sons mais graves. Em contraponto, foi proposto que o corpo e voz iriam acelerar, trabalhando, também na voz, a velocidade. E assim por diante. O intuito era promover à criança a experimentação de diferentes alturas, timbres e dinâmicas vocais para a produção de sons e palavras.

O QUE APRENDEMOS E COMPARTILHAMOS NA EXPERIÊNCIA TEATRAL COM AS CRIANÇAS

A prática teatral desenvolvida com as crianças partiu do universo da brincadeira, aproximando os saberes das crianças com elementos específicos do teatro (espacialidade, corporalidade e sonoridade).

Nossa intenção foi propor novas possibilidades de desenvolvimento do teatro com crianças, tomando-o como processo de construção de conhecimento na sala de aula. Por isso a importância do adulto-professor participar junto das crianças nas experimentações, incentivando-as e encorajando-as a descobrir suas próprias potencialidades. Esse cuidado estético pode ser entendido como o respeito e atenção do professor às demandas da criança, buscando compreender seus interesses e seus modos de participação nas práticas propostas. Aguçar o olhar e a escuta para os dizeres e necessidades da infância é tarefa necessária e constante para o rol das aprendizagens da docência com crianças pequenas.

El arte y sus lenguajes en la educación de la primera infancia: la compañía infantil la Colmenita

Carlos Alberto "Tin" Cremata

Lugar: La Habana, Cuba
Institución: Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura de Cuba
Duración: 1990-2014
Grupo de edad de los participantes: niños de 3 a 15 años



FOCO CENTRAL DE LA EXPERIENCIA

La Colmenita[103] es una agrupación de niñas y niños de entre 3 y 15 años[104] que recibe a los pequeños, por grupos, después de concluido su horario escolar. Su objetivo trasciende la creación artística, considerando el arte como posibilidad para la formación en valores (solidaridad, honestidad, bonhomía, humildad, etc.). Es un espacio en el que niñas y niños desarrollan su creatividad apelando al juego, al teatro, a la música y a la danza. De esa forma logran compartir experiencias que trascienden las fragmentaciones disciplinares o las historias concretas que separan y encartonan.

Se trata de un ámbito donde resulta posible trascender los saberes disciplinares apostando a la interdisciplinariedad, rescatando el lugar para las emociones y para los aspectos vinculares que nos caracterizan como seres humanos sensibles y sociales.

[103] www.revistalacolmenita.com.
[104] En este trabajo nos centraremos en los pequeños de 3 a 7 años, agrupados en un taller que llamamos La Colmenita de los Chiquirriticos.

En La Colmenita los niños encuentran cruces de caminos y un espacio para dialogar, divertirse, colaborar, aprender a vivir con pasión. No pretende formar a futuros hacedores de arte, sino a mejores apreciadores del arte. Entre los egresados se encuentran trabajadores jóvenes que hoy en día están incidiendo en sus entornos laborales, que organizan coros, obras de teatro y grupos musicales en sus centros de trabajo. En estos 24 años de vida hemos constatado que más del 90% de los egresados de La Colmenita, todos niños mayores de 15 años, no son artistas de profesión sino médicos, ingenieros, economistas, policías, bomberos, maestros…

Del 10% restante, compuesto por los que viven el arte como profesión, podemos citar dos ejemplos: el de Malú Tarrau Broche, que entró a La Colmenita con tres años de edad y hoy es una conocida actriz de teatro y cine en Cuba, además de ser *maestra colmenera,* gracias a lo cual resultó una de las dos fundadoras de La Colmenita de Buenos Aires, Argentina; y el de Deborah Rojas Gómez, que hoy cursa en el Instituto Superior de Arte la especialidad de actuación en el curso para trabajadores. Deborah comenzó de *abejita* a los 4 años, y hoy se registra como la fundadora de Las Colmenita de Cacique Tiuna, en Caracas, República Bolivariana de Venezuela, y la de Tenerife, en España. Deborah es asimismo payasa terapéutica en hospitales infantiles habaneros, y trabaja con adolescentes que tienen problemas serios de conducta, que se agrupan y estudian en la Escuela de Formación Integral José Martí.

UN POCO DE HISTORIA

El 14 de febrero de 1990 se creó un pequeño grupo de teatro compuesto por jóvenes y niños, dirigido por Carlos Alberto “Tin” Cremata, autor del presente artículo. En 1994 el grupo estrenó una versión del clásico *Meñique*[105] actuada solo por niñas y niños. Este fue el inicio de lo que con el correr de los años se convirtió en La Colmenita, Compañía de Teatro de los Niños de Cuba.





[105] *Meñique a flor de labios* es una obra musical de Carlos Alberto Cremata compuesta a partir de testimonios de veteranos longevos que, en su niñez, conocieron a José Martí.

Escenas de *Meñique*

A partir de la demanda por integrar La Colmenita, desde 1996 se han creado talleres anexos en 14 municipios de La Habana y 10 provincias del país, todos ellos dirigidos por instructores que fueron, en algunos casos, *niños colmeneros,* y en otros, graduados de Instructores en Escuelas de Arte Cubanas.

En 1998 La Colmenita se integró al Ministerio de Cultura de Cuba como un proyecto oficial de su Consejo Nacional de las Artes Escénicas, y en 2006 fue nombrada Centro de Promoción de Salud en Cuba por el Ministerio de Salud Pública. En 2007 fue el primer grupo teatral en ser proclamado Embajador de Buena Voluntad de UNICEF.

La Colmenita ha actuado en más de 25 países de Asia, Europa y América, lo cual repercutió en la creación de "Colmenitas" en España (Sevilla y Tenerife), México (Chiapas y San Luis Potosí), Panamá, Colombia (San Cristóbal y Bogotá), Argentina (Buenos Aires) y en la República Bolivariana de Venezuela, donde funcionan 21 "Colmenitas" en nueve estados.

Ha realizado coproducciones con las compañias Bread and Puppet Theater (Estados Unidos), Odin Theatre (Dinamarca), Deep Mountain (Estados Unidos), People's Little Theater (Bangladesh), Les Mordus de Théatre (Bélgica), Corporación Cantoalegre (Colombia) y un largo etcétera. En sus elencos han participado artistas como Silvio Rodríguez, Los Van Van, Omara Portuondo, Adalberto Álvarez y su Son, Vocal Sampling, Los Papines, la Orquesta Filarmónica de San Cristóbal (Colombia), la Big Band Ribe (Dinamarca), etc. Se han producido tres largometrajes de y para los niños: los multipremiados ¡Viva Cuba!, Y *sin embargo…* y *Habanastation*.





Entre sus destacadas puestas en escena se encuentran *Sueño de una noche de verano, La Cenicienta… según Los Beatles, Los cuentos cubanos de Andersen, Alicia en el país de las maravillas,* Y *sin embargo, se mueve, La cucarachita Martina* y *Abracadabra,* entre muchas otras.

Desde el año 2005 La Colmenita tiene su sede en la Sala de Teatro de la Orden Tercera del Convento de San Francisco de Asís, perteneciente a la Oficina del Historiador de la Ciudad, en La Habana Vieja.

¿CUÁL ES EL PRINCIPAL OBJETIVO DE UNA SESIÓN COLMENERA?

En La Colmenita confluyen múltiples talleres: de actuación, canto coral, percusión cubana, zancos, idioma inglés aplicado al teatro, ballet infantil, acrobacia, técnicas de animación, etcétera. El taller guía de nuestra agrupación, se llama "Crecer con Martí", y tiene el objetivo de formar en valores de una manera consciente, salir al encuentro del héroe y del poeta que se ha hecho carne entre todos los cubanos.

El taller "Crecer con Martí" estuvo compuesto en un principio por catorce sesiones, en las cuales se trabajaban los valores y textos de Martí, y los niños contaban sus experiencias de vida sobre determinados temas asociados a valores humanos.

LA COLMENITA DE LOS CHIQUIRRITICOS

Si bien los niños que concurren a La Colmenita tienen entre 3 y 15 años, en este trabajo nos centraremos en los pequeños de 3 a 7 años, agrupados en un taller que llamamos La Colmenita de los Chiquirriticos.

Para estos niños, el taller se organiza con ensayos dos veces a la semana después del horario de clases, con un término de duración de dos horas y con el mismo funcionamiento general de La Colmenita.

Es importante señalar que los niños y niñas tienen frecuentes contactos, en ensayos y representaciones, con personalidades del arte y la ciencia nacionales e internacionales.

El énfasis en la disciplina del actor, el rigor en cuanto a lo que se dice y cómo se dice en un escenario, pero jugando en serio, es una preocupación colmenera constante. Al respecto, únicamente se es muy exigente en la energía que es propia de los niños y niñas de estas edades. Con frecuencia explicamos que lo que de verdad se aprende en La Colmenita es a entregarse con el máximo de pasión a lo que uno hace o practica. Entonces, se les enseña que la entrega es importante hasta en el personaje menos visible, y que solo el trabajo en equipo hace posible una buena función.-

También son frecuentes las visitas a La Colmenita de delegaciones de niños de todo el mundo para hacer coproducciones, como por ejemplo: Grupo Cantoalegre, Banda Mama Ú del Chocó y Orquesta Filarmónica Juvenil de San Cristóbal, Bogotá (Colombia); Les Mordús du Teatre (Bélgica); La Cigarra (Argentina); People Little Theater (Bangladesh); Sol Project (Estados Unidos). También se ha recibido a agrupaciones de adultos, como Bread and Puppet, Loco Bloco y Deep Mountain (EE.UU.); Odin Teatre y Big Band Ribe (Dinamarca), etcétera.







La Colmenita de los Chiquirriticos

También nos visitan delegaciones de todo el mundo, y a su vez los niños *colmeneros* de todas las edades han conformado en estos años múltiples delegaciones que viajaron a más de una veintena de países, donde han podido visitar y aprender de sitios tan enriquecedores para la

educación como las Cuevas de Altamira, el Canal de Panamá, la Mezquita Azul de Estambul, el Kremlin, los museos del Louvre y del Prado, las Cataratas del Niágara y un larguísimo etcétera.

Es muy hermoso ver cómo se insertan estos pequeños cuando tienen la posibilidad de participar en delegaciones *colmeneras* para compartir el arte en sectores vulnerables. En este sentido, representantes de La Colmenita suelen partir hacia los poblados víctimas de los frecuentes huracanes que sufre la isla, y esta es una de las razones principales por las que se nos declaró en el 2007 Embajadores de Buena Voluntad de UNICEF.

Tras el Huracán Sandy, por ejemplo, nuestra agrupación visitó múltiples comunidades rurales seriamente dañadas de las provincias de Holguín y Santiago de Cuba. Los más pequeñitos de las delegaciones, integrantes de La Colmenita de los Chiquirriticos se bajaban de los buses e inmediatamente –mientras los más grandes, jóvenes y adultos, preparaban el escenario, armaban y ecualizaban el sonido para el grupo musical, maquillaban y vestían, etc.- los chiquirriticos de 5, 6 y 7 años, con la técnica de los payasos terapéuticos, vestidos de payasitos, se hacían rodear de los más pequeñitos de la comunidad y protagonizaban rondas, competencias de trabalenguas y adivinanzas, bailaban canciones con cantos corales, a capela, una selección de las más populares canciones infantiles cubanas. Es así como protagonizan un "primer espectáculo silvestre", que dura entre 30 y 45 minutos, en el que, jugando, predisponen a los niños para el espectáculo central al que posteriormente se suman como pequeños bailarines, actores o cantantes.[106]

Lo mismo sucede en hospitales pediátricos, escuelas especiales de niños con capacidades diferenciadas (impedidos físicomotores, ciegos y débiles visuales, sordos e hipoacúsicos, con síndrome de Down[107], etc.).

Cada vez que se concurre a un barrio, hospital, escuela, zona rural… se les explica a los niños con qué se van a encontrar. Si van a un barrio diferente al suyo, se les explica cuáles son las costumbres del lugar; si el destino es otra provincia cubana, se priorizan visitas guiadas a lugares históricos o de interés geográfico, cultural, etcétera. Esto permite que cuando el pequeño regresa a su escuela se transforma en un ayudante de privilegio, testigo vivencial de experiencias culturales, sociales, geográficas, etc., que comparte con sus compañeros y maestros.

[106] Todo esto está plasmado en un documental cinematográfico que se llama *Expedición sanadora*. Disponible en http://youtu.be/5y_DaS5IoGg.

[107] En La Colmenita también se practica el tratamiento con niñas y niños con síndrome de Down que se insertan en ensayos, entrenamientos y representaciones con un tratamiento no diferenciado. Por esta razón fuimos declarados en 2007 Proyecto Oficial de Promoción de Salud, por el Ministerio de Salud Pública de la República de Cuba.

Como los niños están regularmente concentrados, según el nivel de enseñanza, en una misma escuela, se nos facilita la solicitud de permisos para asistir a ensayos y funciones cuando estos se realizan en horario escolar. Conociendo los centros la labor de La Colmenita, autorizan estas ausencias con el compromiso de estudiantes, familiares y de la propia organización de que el contenido de clases será recuperado de inmediato. Así, para los niños que participan de estas actividades se impone el principio de mantener excelentes resultados en sus evaluaciones, pues lo primero que nos preocupa es la enseñanza.

En este sentido, es importante destacar que La Colmenita no es una escuela de arte –movimiento que en Cuba está muy desarrollado-, sino que es un espacio en el que niños y niñas van a jugar después del horario escolar, donde las actividades artísticas tienen un lugar preferencial y para el que jamás se aplica una prueba de aptitud. Partimos del convencimiento de que “todos los niños del mundo tienen un lugar en el teatro, como manifestación artística”.

ALGUNOS DE LOS CONTENIDOS QUE SE TRABAJAN

Nos interesa resaltar tres aspectos a los que prestamos especial atención y que dan un marco de educación integral a todo lo que sucede en La Colmenita: el cuidado del lugar, la alimentación y la música.

El cuidado de nuestro espacio

En terrenos tan prácticos como el mantenimiento de nuestra sede, se aplica una pauta *colmenera* muy especial: cada puerta, cada reja y cada planta de nuestra institución tienen un nombre, que responde a una niña o niño de La Colmenita. Este niño funciona metafóricamente como “la abejita que cuida de esa celdilla”, y compite fraternalmente con los otros, incorporando a su familia y entorno, donde abundan pintores, albañiles, carpinteros, etc., para mantener su celdilla (puerta, reja o planta) más limpia y hermosa cada día.

Una alimentación saludable

Lo mismo sucede con la alimentación que reciben diariamente los miembros de todas las edades de nuestra agrupación. Al principio de esta década nos dispusimos a “jugar a la alimentación”. Con ese fin, y con la valiosísima ayuda de los familiares, implementamos los “días de”: el de la comida española, el de la comida asiática, el de la comida italiana, etcétera.

En el año 2004 conocimos a una importante científica cubana, la doctora Concepción Campa, quien nos instruyó sobre las bondades de la alimentación sana y saludable. Desde entonces

jugamos a incorporar a nuestra alimentación cotidiana principios de la macrobiótica, de la dieta mediterránea, de la antidieta, etc., con el propósito de mostrarles, sobre todo a los más pequeños, todas las opciones que existen.-

La música

Al abordar la enseñanza musical, en La Colmenita partimos del hándicap que representa el consumo diario contemporáneo de música "chatarra" al cual están sometidos los niños. Por eso nos propusimos, desde el año 2003, crear una obra de teatro que se llama *Sopita de sueños*, en la que, mientras se escenifica a un grupo de niños campesinos cubanos contando a su manera tres cuentos clásicos -*Caperucita Roja, El gato con botas* y *Cenicienta*-, se cantan, interpretan y bailan las danzas folclóricas campesinas cubanas más tradicionales (*El papalote, La caringa, El esqueleto, Tumbantonio,* etc.), del modo en que todavía se hace, desde muy antaño, en las poblaciones humildes y en los sitios más recónditos de la geografía cubana.

Estas manifestaciones artísticas han sido el punto de partida, la raíz de nuestra música y danza popular y tradicional. Posteriormente incursionamos en las ya citadas puestas en escena con la Trova Tradicional Cubana y Los Beatles, para luego explorar la música de Silvio Rodríguez.

Todo esto se integra a la formación del pequeño de La Colmenita, desde los 3 años de edad, cuando hace su entrada al grupo a través de La Colmenita de los Chiquirriticos.

ALGUNAS DE NUESTRAS PRODUCCIONES

En La Colmenita se prioriza el juego a la música. Los pequeños no aprenden solfeo, sino que aprenden canciones del acervo cultural cubano y universal. Algunas de nuestras producciones son las siguientes:

- *Los cuentos de Andersen a la cubana.* Tres narraciones del inmortal autor danés sirven de pretexto para renarrarlas, mientras los niños interpretan en vivo las canciones más conocidas de los abuelos sagrados de la Trova Tradicional Cubana de principios del siglo xx.[108]
- *La Cenicienta… según Los Beatles*. Aquí es interpretada la música de los *Fab Four* dando sentido a una nueva versión de la historia de uno de los cuentos clásicos más universales, que es re-contada por cuatro ratoncitos que viven en el sótano de Cinderella, mientras ensayan con un nuevo grupo musical. Los ratoncitos, por supuesto, se llaman John, Paul, George y Ringo. Esta última puesta en escena sirvió de guía para iniciar el taller "Aprender inglés a través del teatro", que nos ha llevado a reproducir casi todas

[108] Disponible en http://youtu.be/-CfJ75vUDWc.

nuestras puestas y convertirlas en puestas bilingües, no solo para compartir con el público angloparlante, sino y sobre todo para propiciar la enseñanza del idioma inglés, que en nuestra agrupación es una prioridad.[109]





Obra *Blancanieves*





- En la obra de creación colectiva *Abracadabra,* cada niño escogió un personaje conocido de la literatura infantil o un personaje infantil de literatura adulta (como Tom Sawyer, Pippa Medias Largas, Peter Pan, Mafalda, Oliver Twist, Cossette, El Principito, Alicia, etc.), y se les motivó a que leyeran para conocerlo en profundidad, para luego construir ellos mismos un sesenta por ciento del guión. De esta manera, se hace teatro y promoción de la lectura, y la actividad escénica es el punto de partida para que los niños lean y conozcan de obras literarias llevadas al teatro.[110]

- En la primera década de este siglo, comenzamos a jugar al espectáculo-historieta, recreando las aventuras del cómic más popular en la historia de Cuba, *Elpidio Valdés*. A sus tribulaciones escénicas se incorporaron, en vivo, interpretaciones de las mejores orquestas de música popular cubana. Primero fueron Los Van Van, luego Adalberto Álvarez y su Son, y en estos momentos se trabaja la obra, no lo suficientemente divulgada, de la formidable orquesta cubana de Arsenio Rodríguez *El Ciego Maravilloso*.

En los grandes musicales de La Colmenita, que se representan en el Teatro Karl Marx (4500 butacas), en el Teatro Heredia de Santiago de Cuba (2600 butacas), en el Teatro Nacional de Cuba (2189 butacas) o en el Teatro de la Central de Trabajadores de Cuba Lázaro Peña (3000 butacas), se persiguen dos objetivos: llegar a los niños y también a la familia completa. Por

[109] Disponible en: http://youtu.be/aD5BAlMHgGQ.
[110] Disponible en: http://youtu.be/iEZlY3OIb-E.

esto, mientras Cenicienta es seguida por los más bajitos de la casa, Los Beatles tienden su guiño nostálgico a los padres y abuelos, y al mismo tiempo se trata de mostrar a los más pequeños que existió –en la década prodigiosa del siglo pasado-, un grupo extraordinario que en muchos sentidos influyó en la vida de las personas en todo el mundo.

Lo mismo pasa con Hans Cristian Andersen y la música rescatada y rememorada de nuestros grandes de la Trova Tradicional Cubana de los años 20, 30 y 40 y 50, que es para muchos la mejor música que se ha hecho en Cuba.

Este doble objetivo también se sostiene desde una práctica *colmenera* muy eficaz. Para cada puesta en escena que interpretan los pequeñines, se organizan representaciones especiales a cargo de sus familiares (padres, tíos, abuelos), quienes escenifican exactamente los personajes que sus niños interpretarán. Así, durante meses, se invierte el proceso, y son los pequeñitos los que enseñan a sus mayores a decir correctamente los textos –a veces en el difícil verso isabelino del Sueño de una noche de verano de Shakespeare- o los ponen a entrenar en rigurosas sesiones de acrobacia teatral en los colchones de sus casas. Esto resulta tan divertido como enriquecedor, en el sentido de que los padres aprenden a través de sus hijos la tremenda complejidad y seriedad que siempre representa el juego teatral. Este es otro ejemplo de que en La Colmenita todo es *jugar a aprender*, bajo el principio brechtiano de que “aprender puede ser motivo de un enorme placer”.

Todos los recursos que utiliza nuestra agrupación son aportados por los ministerios de Cultura y de Educación de Cuba, que han situado nuestro proyecto oficialmente, desde el punto de vista de su aseguramiento material, junto a todas las otras instituciones artísticas cubanas, como puede ser el Ballet Nacional de Cuba o la Orquesta Los Van Van.

EL FUTURO

Luego de 24 años, nuestra agrupación pasará a funcionar con el sistema de las Escuelas de Arte Cubanas, organizadas con la sesión docente por las mañanas y con la actividad artística durante la tarde.

En esta nueva escuela *colmenera,* de sistema multigrado, se comenzará a complementar el actual juego de artes escénicas con el experimento con audiovisuales que serán creados en equipo por los niños de todas las edades de La Colmenita. En un piso de la escuela destinado a la experimentación audiovisual, equipado con sets de edición, recortadores, estudio de sonido y mezcla, se podrá multiplicar nuestra labor artística y compartir con infinidad de futuros públicos y colaboradores, a través de los nuevos cortos, spots, videoclips, documentales,

teleplays, series y hasta largometrajes que serán realizados fundamentalmente por niñas y niños.

Las niñas y niños *colmeneros* que pertenecen a la primera infancia están en estos momentos filmando una serie de videoclips artísticos, que ellos mismos protagonizan, y los sets ambientados y las locaciones son una serie de Círculos Infantiles (guarderías) de la capital cubana, donde no solo se grafican las múltiples peripecias de la vida de esos artistas naturales, que son los niños reales de las guarderías, sino que las canciones que sirven de columna vertebral para los videoclips son arreglos *colmeneros*, realizados por esos mismos pequeñines, de las melodías más desconocidas y valiosas del cancionero musical cubanos de todos los tiempos.

En estos momentos se experimenta y ensaya cómo va a funcionar esa nueva escuela. Algunas de las cuestiones que se intentan definir son, por ejemplo, ¿qué temas musicales se escucharán en los recesos?, ¿qué reproducciones de obras de artes plásticas colgarán en pasillos y locales?, ¿qué lecturas, filmes, etc., serán recomendados para cada edad?, ¿cómo potenciará la actividad artística colmenera los aprendizajes del niño?

Se trata de profundizar en un modelo de escuela que forme para la asunción de riesgos, para la exploración, para la solidaridad. Una escuela que no se base en la competencia por la búsqueda del éxito, sino que contemple y atienda la diversidad con el propósito de desarrollar las potencialidades de cada uno de los alumnos.

En La Colmenita conviven niños y niñas de todas las edades en la búsqueda de nuevos caminos. El mayor acompaña al más pequeño, y crece en ellos, además de afecto, un sentimiento de responsabilidad mutua por el hacer de ambos, con lo que el resultado grupal comienza a ser más importante que el personal.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA (Ivaldi)

ACASO, María (2009). *La educación artística no son manualidades*. España: Los libros de la catarata.

ARNHEIM, Rudolf (1979). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador.* Madrid: Alianza (1.ª ed. 1954).

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (2009). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo.* México: Trilla (1.ª ed. 1976).

BALADA, Marta y TERRADELLAS, Roser (1984). *La educación visual en la escuela*. Citado en LÓPEZ, Sergio (2005), *El rol de las ilustraciones en los libros de niños,* Uruguay: Santillana.

BRUNER, Jerome (1998). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.

CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

DOPPERT, Mónica (1985). *Dibujar para los niños venezolanos*. Caracas: Parapapa, Banco del Libro. Citado en LÓPEZ, Sergio (2005), *El rol de las ilustraciones en los libros de niños*, Uruguay: Santillana.

EFLAND, A. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro.

EISNER, Elliot (1972). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

FRABBONI, Franco (1986). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Madrid: Cincel.

FRÖEBELL, Federico (1826). *La educación del hombre*, traducido del alemán por J. ABELARDO NÚÑEZ. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

GARDNER, Howard (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.

GOLEMAN, Daniel (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

GUILFORD, J. P. (1950). «Creativity». *The American Psychologist,* vol 5.

HARGREAVES, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

HOYUELOS, Alfredo (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

KELLOG, Rhoda (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar.* Buenos Aires: Cincel.

LOWENFELD , Viktor (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

MALAGUZZI, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.

MIRÓ, Joan (1983). Citado en *La infancia del arte* (1996). España: Museo de Teruel.

MORIN, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.*

Piaget, Jean (1975). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata (1.ª ed. 1926).

Read, Herbert (1941). *Al diablo con la cultura (To hell with culture)*. Londres: Kegan Paul, Trench & Co.

Read, Herbert (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Ibérica. (1.ª ed. 1941)

Rodari, Gianni (1979). *Gramática de la fantasía. El arte de inventar historias.* Barcelona: Reforma de la escuela.

Sartori, Giovanni (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana.

Sen, Amartya (2004). «¿De qué manera importa la cultura?». En *Culture and public action*. Washington: Stanford University.

Sosa, Jesualdo (1950). *La expresión creadora del niño.* Buenos Aires: Poseidón.

Torrance, E. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno.* Buenos Aires: Librería del Colegio.

UNESCO (2007). *Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo*. París.

Vecchi, Vea (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Madrid: Morata.

Vecchi, Vea y Giudici, C. (2004). «Bambini, arte e artista. Reggio Emilia, Reggio Children». Citado en A. Hoyuelos, Alfredo, *El taller de expresión y Loris Malaguzzi. Reflexiones sobre la relación entre niños, arte y artistas*. Extracto de la publicación «La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi» (2006), Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

Vigotsky, Lev (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal (1.ª ed. 1934).

BIBLIOGRAFÍA (Schenk)

Andruetto, María Teresa (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.

Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: UNESCO / Santillana.

Eco, Umberto (1987). *Lector in fabula*. Madrid: Lumen.

Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.

Goleman, Daniel (1996). *Inteligencia emocional* (4a ed. edición). Barcelona: Kairos.

Huidobro, Vicente (2007). *Antología poética*. Buenos Aires: Corregidor.

Isaza, Beatriz Helena (2007). *Estudio de casos sobre experiencias para la formación de lectores.* Informe elaborado para el CERLALC. Disponible en www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/estudio_casos.pdf

Jolibert, Josette (1995). *Formar niños lectores y productores de poemas.* Santiago: Dolmen.

Maturana , Humberto (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.

Morin, Edgar (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Seix Barral.

Pennac, Daniel (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Peroni, Michel (2003). *Historias de lecturas*. México D.F.: Fondo de Cultura.

Rivera, Iris (1996). «Qué me acercó a la lectura antes de aprender a leer». En *Alacena* n.º 26. Madrid.

Rodari, Gianni (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Sosa, Jesualdo (1973). *Literatura Infantil*. Buenos Aires: Losada.

Van Dijk, Teun (1987). *La pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros.

Vaz Ferreira (1908), Carlos. *Moral para intelectuales*. http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/012%20CVF%20-%20Moral%20para%20intelectuales.pdf.

Vaz Ferreira (1910) *Lógica viva*. http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/011%20CVF%20-%20L%C3%B3gica%20viva.pdf.

Vaz Ferreira (1938) *Fermentario*. http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fautoresuruguayos.adinet.com.uy%2Fcarlos-vaz-ferreira%2Fdescargas.php%3Fdirectorio%3Dprimeras-ediciones%26pdf%3D1938-fermentario.pdf&ei=jvwoVLqvFuOE7gae-oDwBw&usg=AFQjCNFZVRU1tSUwIxAkJ_Ouokx-XeqZOQ&bvm=bv.76247554,d.ZGU.

Walsh, María Elena (1964). «La poesía en la primera infancia». Conferencia ofrecida en el Congreso de OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar), Buenos Aires, 1964. En *Educación y Biblioteca* n.º 124, año 2001, pp. 52-57. Madrid: Tilde. Disponible en *gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/118779/1/EB13_N124_P52-57.pdf*

Winnicot, Donald (1997). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

BIBLIOGRAFÍA (Azar)

Ackerman, Diane (2000). *Una historia natural de los sentidos*. Buenos Aires: Anagrama.

Arnheim, Rudolf (1985). *El pensamiento visual*. Buenos Aires: Eudeba.

Aymerich, C. y M. (1970). *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide.

Aymerich, C. y M. (1971). *La expresión, medio de desarrollo*. Barcelona: Nova Terra.

Azar, Salomón (2010). «Didáctica espiral». Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Educación. OEI Buenos Aires. En: www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R0468_Salomon.pdf.

Azar, Salomón y otros (2005). *Canteras de creación. De la piedra a la forma. Riachuelo, una escuela transformadora*. Círculo de Investigación del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte. Taller Barradas. Ediciones del Taba. Montevideo.

Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cabanellas, Isabel y Eslava, Clara (coords.) (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.

Dewey, John (1934). *El arte como experiencia*. España: Paidós.

Diéz Navarro, Mari Carmen (2002). *El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil.* Barcelona: Graó.

Eco, Umberto (1970). *La definición del arte*. Barcelona: Martínez Roca.

Eisner, Elliot (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.

Godos Curay, Miguel (2007). *El valor de saber escuchar.* Disponible en: http://palosalviento.blogspot.com/2007/02/el-valor-de-saber-escuchar.html

Ivaldi, Elizabeth (2004). *Aspectos a tener en cuenta en torno a las expresiones*. Disponible en: www.cep.edu.uy/index.php/practica-pensamientoyaccion/138-boletin-nd1/840-aspectos-a-tener-en-cuenta-en-torno-a-las-expresiones

Jaramillo, R., Machuca, V., Martínez Sánchez, H. (2004). *Ventana abierta a la experiencia del arte y el juego.* Colombia: Editorial Universidad Cooperativa.

Le Breton (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Lego, Mizkyla (2009). *La construcción de la subjetividad.* Disponible en: http://es.scribd.com/doc/170462456/Construccion-de-La-Subjetividad-mizkyla-Lego.

Lowenfeld, Víctor (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Malaguzzi, Loris (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro Rosa Sensat.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* España: unesco.

Oroño, Dumas (1951). *La expresión plástica infantil*. Buenos Aires: Imprenta López.

Raths, Louis y Wassermann, Selma (1994). *Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación*. México: Paidós.

Read, Herbert (1969). *Educación por el arte*. Buenos Aires, Paidós. 1.ª ed. 1943.

Rinaldi, Carlina (2001). *La pedagogía de la escucha. La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Trad. Emy Denis González. Disponible en: www.bamah.org/merkaz/jomer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf.

Sarle, Patricia y Arnaiza (2009). «Juego y estética en educación infantil». En Jesús Palacios y Elsa Castañeda (coords.), *La primera infancia y su futuro (0 a 6 años)*. OEI - Fundación Santillana. Disponible en: www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=8.

Sosa, Jesualdo (1950). *La expresión creadora del niño.* Buenos Aires: Poseidón.

Vásquez Rocca, Adolfo (2007). «El vértigo de la sobremodernidad: turismo etnográfico y ciudades del anonimato». *Revista de Humanidades,* Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, n.° 22, pp. 211-223, México. Disponible en: www.redalyc.org/pdf/384/38402208.pdf.

BIBLIOGRAFÍA (Molina)

Álvarez, C. (1997). *La piel como frontera.* Zaragoza: Yalde.

Aucouturier, B. y Lapierre, A. (1977). *Simbología del movimiento.* Barcelona: Científico Médica.

Hengstenberg, E. (1994). *Desplegándose. La independencia del niño en quietud y en movimiento.* Barcelona: Los libros de la Liebre de Marzo.

Huizinga, J. (1957). *Homo Ludens.* Buenos Aires: Emecé.

Laguía, M. J. y Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Barcelona: Graó.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Pikler, E. (1984). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.

Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó.

Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

VV. AA. (2012). *Experiencias de la Educación Infantil Iberoamericana*. Madrid: OEI.

BIBLIOGRAFÍA (Akoschky)

Akoschky, J. (1988). *Cotidiáfonos. Instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos*. Acompañado del CD *Cuadros sonoros,* Tarka (1988). Buenos Aires: Ricordi (hoy Melos).

Akoschky, J. (1998). «Música en la escuela, un tema a varias voces». En *Artes y escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Akoschky, J. (2000). *Diseño curricular para la Educación Inicial.* CABA: Dirección de Currícula de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en www.buenosaires.gob.ar.

Akoschky, J.; Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil* 0-6. Barcelona: Graó.

Akoschky, J.; Fernández, A.; Inda, M. L.; Soto, C.; Vasta, L.; Violante, R. (2013). «Las formas de concebir la enseñanza de la música en el jardín maternal (0-3)». *Revista Eufonía*, n.° 59.

Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L.; Violante, R. (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires: Biblos.

Brum, J. y otros (2005). *La canción infantil latinoamericana y caribeña*. Uruguay.

García Lorca, F. (1965). «Las nanas infantiles», en *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Gardner, H. (1987). *Arte, mente y cerebro.* Buenos Aires: Paidós.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.

Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

Malajovich, A. (2002). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. Madrid: OEI.

Peralta, M. V. (2007). *Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe.* Santiago de Chile: Facultad de Ciencias de la Educación.

Riaño, M. E.; Cabedo, A. (2013). «La importancia del patrimonio musical en el aula. Estudio sobre la opinión del profesorado en educación inicial». *Revista Eufonía,* n.º. 58, pp. 57-68.

Roederer, J. (1997). *Acústica y psicoacústica de la música.* Buenos Aires: Ricordi.

Soto, C.; Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza.* Buenos Aires: Paidós.

Tafuri, J. (2006). *¿Se nace musical?* Barcelona: Graó.

Terigi, F. (1998). «Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar». En *Artes y escuela.* Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (2013). *Convención sobre los Derechos del Niño.* Observación general n.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).

RECOPILACIONES DEL REPERTORIO INFANTIL TRADICIONAL

André, J. (comp.) (1924). *Rondas populares argentinas.* Buenos Aires: Gurina.

Aramburu, J. (1940). *El folklore de los niños.* Buenos Aires: El Ateneo.

Aretz-Thiele, I. (1946). *Música tradicional argentina. Tucumán, historia y folklore.* Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

Barreiro, H.; Mainé, M. (2003). *Mantantirulirulá, Juegos y canciones del ayer.* Buenos Aires: Biblos.

Beltrán, J.; Díaz, J.; Pelegrin, A.; Zamora, A. (2006). *Folklore musical infantil.* Madrid: Akal.

Blache, M. (1991). «Folklore y nacionalismo en la Argentina: su vinculación de origen y su desvinculación actual». *Revista de investigaciones folklóricas, n.º 6.*

Brounstein, S.; Kirianovicz, C. (2008). *A desenjaular el juego: juegos y canciones tradicionales de Latinoamérica.* Buenos Aires: edición de autor.

Carabajal, D. (1999). *En coche va una niña y otras diversiones.* Buenos Aires: Caligraf.

Carrizo, J. (1937). *Cancionero popular de Tucumán,* tomo I. Buenos Aires: Espasa Calpe.

Cenidim: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical «Carlos Chaves», cenidim@correo.cnart.net.mx

Córdova y Oña, S. (comp.) (1947). *Cancionero popular de la provincia de Santander: es más nacional que regional. Cancionero infantil español,* tomo I. Santander: Diputación Provincial.

D´Andrea, E.; Vulovic, E. (2001). *Clásicos infantiles II. Nanas y villancicos iberoamericanos.* Buenos Aires: Geema Grupo Editor Multimedial.

Hemsy de Gainza, V.; Graetzer, G. (1963). *Canten señores cantores,* tomos I y II . Buenos Aires: Ricordi.

Hemsy de Gainza, V.; Graetzer, G. (1967). *Canten señores cantores de América.* Buenos Aires: Ricordi.

Jijena Sánchez, R. (1940). *Hilo de oro, hilo de plata. Selección de letras y cantares infantiles de la tradición popular hispanoamericana.* Buenos Aires: Ediciones Buenos Aires.

Jijena Sánchez, R. (1972). *De la copla niña.* Buenos Aires: Luis Fariña Editor.

Llorca, F. (comp.) (1983). *Lo que cantan los niños: canciones de cuna, de corro, coplillas, adivinanzas, relaciones, juegos y otras cosas infantiles.* Valencia: Prometeo.

Mansilla, S. (2012). Entrevistas realizadas en el Instituto Nacional de Musicología «Carlos Vega» entre noviembre y diciembre de 2012.

Mendoza Gutiérrez, V. (1951). *Lírica infantil de México.* México: El Colegio de México.

Movsichoff, P. (1984). *A la sombra de un verde limón. Antología del cancionero tradicional infantil argentino.* Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Salton, R. (1999-2002). «La música para niños». En *Diccionario de la música española e hispanoamericana, vol. I.* Madrid: Sociedad General de Autores y Escritores.

Travierso, R. (2012). *Cincuenta años de música dedicada a los niños. Catálogo de ediciones de grabaciones de cuentos, obras de teatro, películas y música para niños en la Ciudad de Buenos Aires entre 1940 y 1990.* Inédito.

Watson, S. M. (2009). *¿En dónde tejemos la ronda? Rondas y canciones infantiles de la cultura popular de Córdoba*. Córdoba (Argentina): Narvaja Editor.

REFERENCIAS DISCOGRÁFICAS: catálogos con música para niños

Música nuestra: info@músicanuestra.com.ar www.musicanuestra.com.ar

Momusi: movimiento de la canción infantil. www.momusi.org.ar

Palavra cantada: info@palavracantada.com.br - www.palavracantada.com.br

Julio Brum, con los pájaros pintados y papagayo azul: pintados@montevideo.com.uy

BIBLIOGRAFÍA (Peralta)

Dahlberg, Gunilla (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Editorial Grao.

Freire, Paulo (1972). *Sobre la acción cultural.* Santiago: ICIRA.

Magendzo, A. (1996). *Currículo. Educación para la democracia en la modernidad.* Colombia: PIIE.

Marchesi, Alvaro y Martín, Elena. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Alianza Editorial.

Peralta, Victoria (2003). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural.* Santiago: Editorial Andrés Bello.

Peralta, Victoria (2008). *Innovaciones curriculares en educación infantil.* México: Editorial Trillas.

Peralta, Victoria y Salazar, R. (comp.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial.* La Paz: CERID / MAIZAL.

Peralta, Victoria y Hernández, Laura (coords.)(2012). *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana.* Metas Educativas 2021. España: OEI.

Rivas, Celso (2009). *Búsqueda del sentido. Cuadernos de ruta.* Caracas: Editorial Equinoccio.

BIBLIOGRAFÍA (Sarlé)

Berdichevsky, P. (2012). «Arte y cultura visual en la formación de maestros». En *Revista Estudios, Pesquisa y Educacion,* Juiz de Fora, vol. 14, n.° 2, jul./dic.

Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus.* Madrid: Cátedra.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Morata.

Del Río, P. (2004). «El arte es a la vida como el vino es a la uva. El papel del arte en la educación a la luz de la genética cultural». *Cultura y Educación , 16* ((1-2)), pp. 43-64.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski.* Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica. Aportes para una polémica.* Buenos Aires: Aique.

Eisner, E. (1998). *Cognición y curriculum. Una visión nueva.* Buenos Aires: Amorrortu.

Esteban-Guitart, M. y Saubich, X. (2013). «La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad». *Teoría Educativa ,* 25 (2), Ediciones Universidad de Salamanca, pp. 189-211.

Fenstermacher, G. (1988). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, Tomo I. Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

Frabboni, F. (1984). *La educación del niño de cero a seis años.* Madrid: Cincel.

Giráldez, A. (2009). «Fundamentos metodológicos de la educación artística». En Jimenez, Aguirre y Pimentel (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía.* Madrid: OEI - Fundación Santillana.

Katz, S. (2006). *El pequeño ilustrado. Diccionario biciclopédico. Una creación de los chicos del Taller Azul.* Salta. Ediciones Laralazul.

Litwin, E. (1996). «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda». En Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 91-115).

Moll, L., Tapia, J. y Whitmore, F. (2001). «Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento». En Salomon, *Cogniciones distribuidas.Consideraciones psicológicas y educativas.* Buenos Aires: Amorrortu, (pp. 185-213).

Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós.

Soto,C. y Violante, R. (2010). *Didáctica de la educación inicial.* Vol. «Aportes para el desarrollo curricular»). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Zabalza, M. (2000). «Equidad y calidad en la Educación Infantil: una lectura desde el curriculum». *Simposio Mundial de Educación Infantil. Una educación infantil para el siglo xxi*. Santiago de Chile: Junji, (pp. 1-14).

Zabalza, M. (1996). *La calidad de la educación infantil.* Madrid: Narcea.

BIBLIOGRAFÍA (Berdichevsky)

Aguirre Arriaga, Imanol (2012). "Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil" *Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*. Unversidad JuizdaFora .Brasil. Disponible en: http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/view/1932.

Berdichevsky, Patricia (2000). «Artes Visuales, escuela y bicentenario, imágenes, ideas, cambios»; en Bicentenario, 200 años de historia, 200 años de Infancia. Dirección Operativa de Educación Inicial. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en http://integrar.bue.edu.ar/integrar/blog/articulo/artesvisuales-bicentenario/

Berdichevsky, P; Freggiaro M. (1998). *Guía de Actividades Un Recorrido por el Museo Sívori*. Gobierno de La Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Berdichevsky, P; Bianchi, L; Freggiaro, M. (1999). *Guía de Actividades, Otro recorrido por el Museo Sívori.* Gobierno de La Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Berdichevsky, P; Bianchi, L; Freggiaro, M. Boletines El Arte y el Jardín de Infantes Nº 4 y Nº 5.

Berdichevsky, Patricia (2003). *Niños espectadores preguntan.* Tesis de Licenciatura no publicada. IUNA. Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos* Aurelia Rivera. Grupo Editorial. Buenos Aires.

Eisner, Elliot (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona.

Sarlé, Patricia y Berdichevsky, Patricia. "Juego y Arte en la educación infantil". En *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana.* OEI. Unesco. España. 2012

Spravkin, Mariana (1998). "Enseñar Plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones". En Akoschky y otros. *Artes y Escuela.* Paidós. Argentina.

Vigotsky, L.S. (1996). *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara. México.

BIBLIOGRAFÍA (Milan)

Abad, J. *Configuración del espacio en educación infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana*. Madrid: CSEU La Salle. Disponible en: www.reflexionpsicopedagogicaii.blogspot.com/p/arte-y-educacion.html.

ANEP-CEIP (2008). «Programa de Educación Inicial y Primaria». Montevideo: Tradinco.

Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. (1988). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en M. Wittrock, *Enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

MEC. *Ley General de Educación N.° 18.437.* Montevideo: Impresiones y Publicaciones Oficiales (IMPO).

BIBLIOGRAFÍA (Espinosa)

Bodrova E. y Leong D. (2004). *Herramientas de la mente.* Editorial SEP.

Cañas T., José (1992). *Didáctica de la Expresión Dramática.* España: Octaedro.

Dubovoy, Karen (2009). *El lenguaje de la música*, p. 4.

lapesa, R. (1993). *Introducción a los estudios literarios.* México: Red Editorial Iberoamericana.

SEP (2006). Antología. Artes. Música. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria, p. 47.

REFERÊNCIAS (Carvalho)

Coelho, Teixeira. *A cultura e seu contrário:* cultura, arte e política pós 2001. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

Desgranges, Flávio. *Pedagogia do Teatro:* Provocação e Dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

Lehmann, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo, Perspectiva, 2007.

Pupo, Maria Lúcia. Alteridade em cena. *In*: *Sala Preta* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo, USP, nº 12, vol. 1, 2012.

Slade, Peter. *O Jogo Dramático Infantil.* São Paulo: Summus, 1978.

Spolin, Viola. *Improvisação para o teatro.* 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Autores

JAVIER ABAD MOLINA

Artista Visual y Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, España. Es profesor titular de Educación Artística en el Centro Universitario La Salle de la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor de posgrado virtual y miembro del grupo de expertos en Educación Artística y Primera Infancia de la OEI. Ha participado como ponente en diferentes congresos y encuentros de Educación Artística e Infancia en Uruguay, Argentina, Perú, República Dominicana, Colombia y Ecuador. Sus publicaciones están relacionadas con la experiencia estética en contextos escolares y las posibilidades del arte contemporáneo para promover mejoras en la calidad de las relaciones humanas.

JUDITH AKOSCHKY

Profesora superior de música y especialista en Didáctica Musical. Su extensa actividad docente se proyectó en la elaboración de los diseños curriculares de música para la educación infantil y para el profesorado –tarea encomendada por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires–, constituyendo un material de consulta en la formación y capacitación docente. Es autora de numerosas publicaciones y de producciones discográficas entre las que se encuentra el libro Cotidiáfonos, la serie discográfica Ruidos y ruiditos y el CD Cuadros sonoros. Actualmente es miembro del consejo asesor y articulista de la Revista Eufonía, Didáctica de la Música (Graó, Barcelona).

SALOMÓN AZAR

Licenciado en artes plásticas y visuales (Universidad de la República). Psicólogo social. Egresado de la Escuela del Club de Grabado de Montevideo- Artista plástico. Desde 1964 expone en el Uruguay y en el exterior, habiendo obtenido diversos premios en la especialidad de grabado. Es el fundador del movimiento: "Intervenciones urbanas 6–Arte instalaciones", docente de los Instituto Normales y del Instituto Magisterial Superior, asesor de colegios y organizaciones no gubernamentales en las áreas de educación por el arte y director del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas. Publica regularmente libros y artículos en revistas especializadas en el Uruguay y en el exterior. Presidió la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte (AUDEP), además fue secretario general del Consejo Latinoamericano

de Educación por el Arte (CLEA), miembro de International Society of Education through Arts (INSEA). Preside el Círculo de Investigación en Educación por el Arte y es miembro asesor de la Comisión de Educación y Arte de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

YENNYFERTH BECERRA AVENDAÑO

Es Magíster en Artes - Universidad de Chile (2009), Licenciada en Arte mención Pintura y Pos título en Arte mención Propuestas y Técnicas Contemporáneas-Pontificia Universidad Católica de Chile (1997-1998). Coordinadora del Área Educativa del Museo Artequin y Docente en la Universidad UNIACC. Se desempeñó como Coordinadora del Área Educativa del Museo Nacional de Bellas Artes de Santiago de Chile.

PATRICIA BERDICHEVSKY

Licenciada y profesora en Artes Visuales (IUNA). Diploma Superior en Educación Imágenes y Medios.(Flacso) Profesora de Educación Inicial (Eccleston). Actualmente es docente en profesorados de de Nivel Terciario y Universitario para Nivel Inicial, Primario y de Enseñanza Artística. Es coordinadora del Trayecto de las Prácticas Docentes en el Instituto Superior de Formación Artística Manuel Belgrano. Capacita y asesora instituciones públicas y privadas. Es autora y coautora de libros, artículos y materiales de apoyo para docentes sobre educación artística: entre ellos Zona Fantástica (Ministerio de Educación de La Nación), Primeras Huellas, Arte desde la cuna; Educación Plástica en red; La apreciación de imágenes; Paisajes percibidos Paisajes imaginados, Arte y Cultura visual en la formación de maestros.

RICARDO CARVALHO DE FIGUEIREDO

Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). É Professor do curso de graduação em Teatro na UFMG e atua na formação de professores de Teatro para a educação básica. Coordena projetos de pesquisa e extensão no campo da formação docente, formação de espectadores e o ensino de teatro na educação formal e não-formal com crianças e jovens.

JUANITA ESLAVA MEJÍA

Música y directora coral. Maestría en Musicoterapia (Temple University) y estudiante del Doctorado en Musicoterapia (Aalborg University). Presidenta del Comité Latinoamericano de

Musicoterapia. Asesora del componente de Desarrollo Socioafectivo a través de la Música del programa Red de Escuelas de Música de Medellín. Musicoterapeuta del Instituto Colombiano de Neurociencias y CENPI.

CARLOS ALBERTO "TIN" CREMATA

Fundador y director Artístico y General de la Compañía Infantil de Teatro La Colmenita. Licenciado en Ciencias Pedagógicas, en la especialidad de Dirección Artística del Trabajo Cultural Masivo, en la Escuela Superior de Lvov, Ucrania, 1982. Licenciado en Dirección Teatral en el Instituto Superior de Arte (Universidad de las Artes Cubanas), en 1992. Director de Embajadas Artísticas Culturales que han representado a Cuba en Japón, Estados Unidos, Francia, Rusia, Alemania, Canadá, Bangladesh, Turquía, Bélgica, Dinamarca, España, Portugal, Rumania, Bulgaria, Ecuador, Nicaragua, Angola, Haití, República Dominicana, Panamá, República Bolivariana de Venezuela, México, Colombia y Argentina.

LAURA HERNÁNDEZ IZQUIERDO

Psicóloga educativa de la Universidad Complutense de Madrid, completó su formación en el campo de la educación infantil, con el Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre Educación Infantil de la misma universidad, y se especializó en la temática de la discapacidad gracias al Experto sobre Educación y Discapacidad de la Universidad Camilo José Cela y la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Gran experiencia profesional, en el ámbito educacional y actualmente responsable de los programas de infancia y educación inclusiva de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ELIZABETH IVALDI

Montevideo, Uruguay. Maestra de educación primaria e inicial. Posgrados en Gestión de Centros, Supervisión Educativa y Tutoría Virtual. Egresada y asesora docente del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte / Taller Barradas. Especialización en Educación Artística (OEI). Profesora de Educación Artística en Formación Docente. Autora y coautora de diversas publicaciones relacionadas con educación inicial y educación artística.

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Director general de Renovación Pedagógica y secretario de Estado de Educación desde 1986 a 1996. Sus tres últimos ensayos son: Controversias en la educación española, ¿qué será de nosotros, los malos alumnos? y Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores. En la actualidad es el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

ALICIA MILÁN LÓPEZ

Maestra, especializada en educación inicial con formación en Ciencias de la Educación y Gestión de Instituciones Educativas. Inspectora de zona de educación inicial del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

PATRICIA SARLÉ

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Didáctica (UBA). Actualmente es docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y miembro de la Comisión de Maestría en Educación Infantil (UBA). Es formadora de docentes en el ENS N.° 1 Pte. Roque Sáenz Peña. Forma parte del grupo de expertos en Educación Infantil de la OEI. Sus investigaciones y publicaciones refieren a la educación infantil en temáticas sobre juego y aprendizaje escolar.

LÍA SCHENCK

Maestra, psicóloga social y escritora. Ha publicado literatura infantil en Argentina y Uruguay. Realizó cursos y talleres en España en instituciones públicas y privadas en el área de género, incluyendo la creación de cuentos colectivos. En Uruguay, su obra integra diversos proyectos de promoción a la literatura dirigidos a la primera infancia y a la etapa escolar. Ha recibido, entre otros, el Premio Nacional de Literatura Infantil otorgado por el Ministerio de Educación y Cultura (2009). Se desempeña como formadora de literatura en el Instituto de Formación en Servicio (ANEP-CEIP- Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Inicial y Primaria-Uruguay).